МАСТЕРА ПСИХОЛОГИИ

Грэйс Крайг

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

СЕДЬМОЕ МЕЖДУНАРОДНОЕ ИЗДАНИЕ

МАСТЕРА
ПСИХОЛОГИИ

Grace J. Craig

HUMAN DEVELOPMENT

SEVENTH EDITION

Prentice Hall

Грэйс Крайг

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

СЕДЬМОЕ МЕЖДУНАРОДНОЕ ИЗДАНИЕ

Санкт-Петербург
Москва • Харьков • Минск
2002

Грэйс Крайг

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

7-е международное издание

Серия «Мастера психологии»

Перевод с английского Н. Мальгиной, Н. Миронова, С. Рысева, Е. Турутиной
под общей научной редакцией проф. А. А. Алексеева

Главный редактор	*Е. Строганова*
Заведующий психологической редакцией	*Л. Винокуров*
Ведущий редактор	*А. Рапопорт*
Литературные редакторы	*А. Евстратова, К. Виткова*
Художественный редактор	*В. Шимкевич*
Подготовка иллюстраций	*Н. Резников*
Корректоры	*М. Рошаль, И. Старостина, Н. Солнцева*
Оригинал-макет подготовила	*А. Рапопорт*

ББК 88.837я7+88.3я7 УДК 159.9=053

Крайг Г.

К78 Психология развития. — СПб.: Питер, 2002. — 992 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
ISBN 5-314-00128-4

Предлагаемая книга выдержала в Америке 7 изданий. На сегодня это один из лучших и известнейших учебников по психологии развития. Издание ее на русском языке призвано восполнить те пробелы, которые существуют в отечественной психологической литературе по этой проблематике. Книга разбита на 10 частей, в которых подробно освещаются следующие темы: общие проблемы психологии развития; методы исследования, использующиеся в психологии развития; психология ребенка до и после рождения, в первые два года жизни, когда ему от 2 до 6 лет; психологические закономерности в развитии человека в детстве, отрочестве, юношестве, взрослом состоянии и старости; рассматриваются вопросы психологии смерти и умирания. Тщательная продуманность композиционной структуры, энциклопедический охват и четкость изложения материала, богатство и выразительность иллюстраций делают эту книгу чрезвычайно полезным и удобным инструментом освоения современной психологии развития во всем богатстве ее экспериментальных данных и разнообразии теоретических подходов. Книга рассчитана на психологов, педагогов, социологов, социальных работников.

ISBN 0-13-206525-8 (англ).
ISBN 5-314-00128-4

ЗАО «Питер Бук». 196105, Санкт-Петербург, ул. Благодатная, 67.
Лицензия ИД № 01940 от 05.06.00.
Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;
953000 — книги и брошюры.

Подписано в печать 08.10.01. Формат 70×100$^1/_{16}$. Усл. п. л. 62. Доп. тираж 5000 экз. Заказ № 1807.
Отпечатано с диапозитивов в ФГУП «Печатный двор» им. А. М. Горького Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
197110, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 15.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА К РУССКОМУ ИЗДАНИЮ

В оригинале этот известный, выдержавший семь изданий учебник называется «Развитие человека». Его автор — Грэйс Крайг — вот уже тридцать лет преподает синтетическую дисциплину с тем же названием широкому кругу американских студентов, выбравших для себя одну из многочисленных профессий типа «человек — человек». Используя богатую палитру научных «красок» — данные истории, антропологии, социологии, демографии, биологии, медицины и, разумеется, возрастной психологии, она рисует поистине грандиозную картину развития человека на протяжении всей его жизни, от рождения до смерти. Поэтому каждый, кто возьмет на себя труд познакомиться с содержанием этого энциклопедического издания, наверняка обнаружит в нем что-то интересное, важное и полезное для себя, независимо от своей специальности или возраста.

Де-юре, как следует из названия, учебник посвящен не *психическому* или какому-то иному аспекту развития человека, а именно развитию *человека*. Иначе говоря, вниманию читателей предлагается фундаментальный труд, посвященный систематическому изложению междисциплинарной, интегрированной науки о человеческом развитии, своего рода *генетического человекознания*. Однако, де-факто, психология в учебнике Грэйс Крайг занимает центральное место, несмотря на изрядный совокупный объем данных других наук о человеке, и выполняет функцию концептуальной опорной конструкции, без которой все остальное содержание попросту рассыпалось бы. Поэтому мне кажется, что редакция издательства «Питер» не слишком погрешила против истины, предложив назвать русское издание этого учебника «Психология развития». Сравнение же учебника Грэйс Крайг с другими известными мне американскими учебниками (в частности, с учебником Арлин Сколник [1], довольно близким по концептуальному подходу, организации материала и содержанию) только укрепило меня в этом мнении. И все-таки, поскольку социологи, к примеру, вряд ли решились бы переименовать эту книгу в «Социологию развития», несмотря на значительный объем используемых в ней данных своей науки, следует сказать несколько слов в защиту позиции редакции. Тем более, что сам факт изменения названия отражает не какую-то особую экспансию психологов, стремящихся захватить побольше чужих научных территорий, а всего лишь объективное положение вещей в сфере междисциплинарных связей наук о человеке.

Сама природа человека определяет междисциплинарный характер науки о его развитии на протяжении жизненного пути, заставляя психологов обращаться к данным естественных и социальных наук, а представителей этих наук — к данным психологии. Однако междисциплинарность не сводится к простому обмену информацией между разными науками, как

---

[1] Skolnick, A. (1986) The Psychology of Human Development. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

это происходит, например, в случае поиска многочисленных внутренних и внешних факторов развития человека. Ее сущность — в синтезе данных наук о человеке с целью построения единой системы знаний о нем, того *синтетического человекознания*, контуры которого были намечены в России академиком Б. Г. Ананьевым. Опять же, в силу природы человека, психология занимает в комплексе наук о человеке центральное место, что отмечалось многими видными философами и психологами. Дело в том, что объект (точнее сказать, субъект) развития — Человек разумный — наделен сознанием. И потому, в отличие от всех других живых существ, человек не просто реализует свой жизненный цикл, не просто живет, но проживает (или переживает) свою жизнь. Истолкование или, как еще говорят, конструирование жизненных событий человеком, а не сами по себе события — вот что делает каждую человеческую жизнь неповторимой и определяет бесконечное множество траекторий жизненного пути. На данный момент ни одна из наук о человеке не располагает таким корпусом конкретных знаний о субъективном опыте человека, какой накопила психология. Поэтому, по крайней мере в наше время, она становится естественным системообразующим фактором будущей междисциплинарной науки о человеке. И все же, как мне представляется, не следует спешить придумывать новое название для психологии развития на том лишь основании, что она активно впитывает в себя идеи и факты других наук, позволяя создавать более или менее масштабные полотна человеческого развития. Ибо сколько ни добавляй в психологию фактов и понятий других наук, она все равно останется психологией. Возможно, в следующем веке нас ожидают новые открытия в биологии человека, которые помогут нам лучше понять природу субъективности. И тогда биология станет еще одним — комплементарным — концентром синтетического человекознания, новой и более объективной науки о человеке и его развитии. А пока, во имя принципа объективности, лучше оставаться в привычном «правовом поле» психологии развития, тем более что подход Грэйс Крайг созвучен идеям ленинградской школы психологии человека, созданной Б. Г. Ананьевым. Вот почему в русском издании редакция посчитала возможным назвать этот учебник «Психология развития».

В кратком предисловии трудно раскрыть все достоинства предлагаемого учебника. Перечислю хотя бы основные, делающие его ценным пособием по курсам «Психология развития», «Возрастная психология» и, в соответствующих разделах, «Детская психология».

Во-первых, до настоящего времени на русском языке не издавалось ни одного учебника, в котором бы столь полно, широко и систематично рассматривалось развитие человека на протяжении всей жизни, причем с единой концептуальной позиции. Перевод учебника Грэйс Крайг заполняет этот досадный пробел в нашей учебной литературе.

Во-вторых, данный учебник отличает от многих других ясная и, следует подчеркнуть, современная концептуальная позиция автора. Развитие человека рассматривается в перспективе *жизненного пути* и понимается как динамическая система, образованная *взаимодействием* (в строгом смысле этого слова, какой вкладывается в него, например, в теории планирования эксперимента) созревания и научения, переплетением процессов физического, психического и социального развития. Это позволяет автору вписать развитие человека в исторический, культурный и социальный контексты, показать важность фактора времени (наступления нормативных и ненормативных событий) в развитии, охарактеризовать конфликты и задачи развития на каждой стадии, рассматриваемой одновременно и как самостоятельный период жизни, и как фаза перехода в непрерывном движении человека по жизненному пути. Многие традиционно описываемые проблемы и явления (например, детский эгоцентризм, кризис середины жизни, структура семейного и профессионального циклов) получают при таком подходе новое освещение. И это делает данный учебник интересным и полезным не только для студентов, но и для аспирантов и преподавателей.

В-третьих, к бесспорным достоинствам учебника Грэйс Крайг можно отнести чрезвычайно строгий отбор материала, прежде всего по критерию научной достоверности. Здесь

нет сенсаций — только проверенные факты и их обоснованная интерпретация. Более того, когда факты допускают неоднозначное толкование (либо в силу методологических слабостей, либо в силу теоретических расхождений), автор не забывает указать на это и даже привести альтернативные варианты интерпретации.

В-четвертых, как и большинство американских учебников, учебник Грэйс Крайг имеет выраженную прагматическую ориентацию. То, что при этом речь идет о практической стороне жизни людей на другом полушарии, не должно смущать читателей. Мой жизненный опыт привел меня к убеждению, что различия между людьми сильно преувеличиваются, особенно в отношении тенденций развития. К тому же знание действительно существующих различий между нами и понимание их причин помогают нам лучше разобраться в собственных проблемах и найти способы их разрешения.

Наконец, в-пятых, несмотря на внушительный объем (обусловленный сложностью предмета), учебник Грэйс Крайг отличает строгая структура, хорошая организация текста и иллюстраций, удобный справочный аппарат, простота и ясность стиля изложения. Все это делает его доступным не только студентам вузов, но и учащимся средних специальных учебных заведений, как, впрочем, и всем тем, кто по роду своей работы или в силу жизненных обстоятельств хочет существенно пополнить свои знания в области развития человека.

Мне не хотелось бы уподобляться некоторым критикам переводных учебников, указывающих обычно на упрощенность или даже поверхностность изложения отдельных тем. Я считаю такую критику необъективной хотя бы потому, что в этих случаях критикуется перевод, а не оригинал. Каждый такой учебник — и учебник Грэйс Крайг не исключение — в оригинале сопровождается весьма объемным методическим комплексом, позволяющим раскрыть любую из заявленных в нем тем на самом глубоком уровне. При переводе учебников этот комплекс, по понятным причинам, отбрасывается и должен разрабатываться преподавателями заново, с учетом целей, задач и возможностей каждого учебного заведения. Чтобы хоть как-то восполнить эту потерю, я взял на себя смелость дополнить русское издание «Human Development» аннотированным списком литературы (преимущественно, психологической) на русском языке. Список этот отражает опыт работы и субъективные пристрастия его составителя и никоим образом не претендует на полноту или исключительность. Однако он может оказаться полезным студентам (особенно специализирующимся в области психологии) для углубленного изучения всех тем этого учебника и знакомства со вкладом отечественных ученых в их разработку.

Чтобы эта книга пришла к читателям, потребовался год совместной напряженной работы довольно большого числа людей. Я хочу выразить всем, с кем меня свела судьба в процессе подготовки книги к изданию, искреннюю благодарность за самоотверженный труд, терпение и дружеское расположение.

А. А. Алексеев,
кандидат психологических наук,
профессор кафедры педагогической и возрастной психологии
Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена
Санкт-Петербург, август 1999.

КОМПЛЕКСНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЧЕЛОВЕКА

Глава 1. РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА: ПЕРСПЕКТИВЫ, ПРОЦЕССЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Процессы развития

Историческая и культурная перспективы

Объективное систематическое исследование человеческого развития

Этика научного исследования

Глава 2. ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА: ВВЕДЕНИЕ

Значение теорий

Три спорных вопроса

Теории научения

Когнитивные теории

Психоаналитическая традиция

Теории «Я»

Этология

Глава 1

Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончнв изученне этой главы, вы должны суметь справиться со следующимн заданнями.

1. Охарактеризовать биологические н обусловленные средой процессы развития, а также объяснить характер их взаимодействия.
2. Объясннть, как исторические, социальио-экономические н культурные факторы влияют на наше представленне о развитии человека.
3. Рассказать, как на протяженнн историн менялось отношенне к детям н методам их воспнтання, а также показать роль семьн в этих измененнях.
4. Объясннть, почему объективность иеобходима для создания точной науки о человеческом развитии.
5. Проанализнровать семь этапов построения снстематического научного исследовання.
6. Изложить этические принципы, которыми должны руководствоваться ученые при изучении жизненного путн человека.

- Новорожденный судорожно хватает ртом воздух, чтобы наполнить им легкие, и криком возвещает о своем появлении на свет.
- Младенцы привязываются к тем, кто заботится о них, и, по мере того как их потребности удовлетворяются, выучиваются доверять миру.
- Начав ходить, малыши хватают, тащат, бросают, пробуют на вкус все, что возможно, и лезут везде, куда только могут залезть, чтобы исследовать устройство мира и свою способность воздействовать на него.
- Дошкольники отыскивают путь в лабиринте слов, чтобы командовать, спрашивать, уговаривать, дразнить и нападать, стремясь больше узнать о мире и его обитателях.
- Группа живущих по соседству новоиспеченных школьников создает ритуалы, обычаи, правила поведения — собственные порядки, которые отражают и пародируют общество взрослых.
- Подростки, юноши и девушки, бьются над проблемой выбора, пытаются распутать клубок противоречий, найти ответ на «проклятые» вопросы.

- Взрослая молодежь строит планы на будущее, которое сулит блестящую карьеру, прекрасных детей, почет и уважение в обществе.
- Мужчины и женщины средних лет пересматривают свои жизненные ценности и пытаются лавировать между работой, взрослеющими детьми и стареющими родителями с их требованиями, которые так часто противоречат друг другу.
- Люди старшего поколения бросают взгляд на прожитую жизнь, оценивая, чему они научились и чего достигли; задаются вопросом, много ли они успели сделать из того, что было задумано когда-то.

Сложный и богатый, полный поисков и сомнений процесс развития человека — продукт совокупного действия многих сил: смешения биологического и культурного начал, переплетения мыслей и чувств, синтеза внутренних побуждений и внешних воздействий. Этот процесс начинается с момента зачатия и длится всю жизнь. Характер его протекания во многом определяется окружающей средой, но вместе с тем он неповторим, как и любая человеческая личность.

Цель этой книги — рассмотреть тенденции, закономерности и процессы развития на протяжении человеческой жизни, используя для этого опыт нескольких отраслей знания. Мы намерены исследовать человеческий организм во все возрастные периоды и на всех стадиях, принимая во внимание биологические, антропологические, социологические и психологические факторы, влияющие на его развитие. Особое внимание будет уделено человеческим отношениям, так как именно они помогают понять, кто мы такие и как относимся к миру. Страстные и холодные, доброжелательные и скептические, приятельские и формальные, отношения между людьми оказывают влияние, которым нельзя пренебречь. Изучение этого влияния и является основной темой настоящей книги.

Другая, не менее важная тема — условия развития. Предполагается, что изменения, которые переживает человек в течение жизни, «являются результатом совокупного влияния биологических, психологических, социальных, исторических и эволюционных факторов, а также зависят от времени их воздействия» (Featherman, Hogan, & Sorenson, 1984, p. 622). Мы не сможем полностью понять эти сложные изменения, происходящие с человеком на протяжении его жизненного пути, если будем рассматривать их в отрыве от исторического, культурного и социального контекстов. Во всем многообразии исследуемого материала мы стремились обнаружить ряд общих процессов и основных тенденций, обусловливающих поведение человека.

Глава открывается исследованием природы процессов развития. Далее следует анализ взаимосвязей между развитием и совокупностью исторических факторов. И наконец предлагаются некоторые конкретные исследовательские подходы, позволяющие получать надежные, валидные и отвечающие требованиям профессиональной этики эмпирические данные.

ПРОЦЕССЫ РАЗВИТИЯ

Термин р а з в и т и е указывает на изменения, которые со временем происходят в строении тела, мышлении или поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды. Обычно эти измене-

РАЗВИТИЕ

Изменения, происходящие со временем в строении тела, психике и поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды.

ния прогрессируют и накапливаются, приводя к усилению организации и усложнению функций. Например, даже неискушенный наблюдатель заметит, что моторное развитие младенца начинается с беспорядочного движения руками и ногами. Но вот ребенок уже стремится что-то схватить, тянется к предметам, учится передвигаться ползком и, наконец, делает первый шаг. Использование символов, в особенности слов, — переломный момент на пути к чтению, счету, качественному усложнению мышления. Развитие последнего идет от способности младенца узнавать конкретные предметы до умения подростка формулировать сложные понятия и мыслить абстрактными категориями.

Некоторые процессы развития, такие как пренатальный рост плода, носят преимущественно биологический характер, в то время как другие происходят главным образом под влиянием окружающей среды. Яркими примерами такого влияния могут служить изучение чужого языка во время проживания за рубежом или усвоение речевой манеры и артикуляции членов семьи, в которой живет человек. Однако развитие человека большей частью не укладывается ни в одну из этих двух категорий, поскольку предполагает взаимодействие биологического и социального начал. Кроме того, окружающая человека среда состоит из множества конкретных сред (семейной, школьной, рабочей и т. д.), которые постоянно взаимодействуют между собой и влияют на развитие через это взаимодействие.

Ученые, изучающие развитие ребенка — частный аспект человеческого развития, — стремятся также установить связь между хронологическим возрастом детей и теми изменениями, которые наблюдаются в их поведении на пути к зрелости. Другими словами, для специалистов в области возрастной психологии, да и не только для них, может представлять интерес хотя бы примерный временной график появления конкретных форм поведения в жизни детей. Такой график позволил бы изучающим детское развитие сравнивать время появления определенных форм поведения у разных детей, принадлежащих как к одинаковым, так и к различным культурам или социальным группам.

Установление приблизительных возрастных норм компетентности ребенка в основных сферах жизнедеятельности позволяет оценить, насколько конкретный ребенок опережает сверстников в своем развитии (или, наоборот, отстает от них). Возрастные нормы могут быть полезны при разработке программ помощи детям, отстающим в развитии, или, например, при оценивании влияния различных условий жизни на развитие.

Как видите, в центре интересов исследователей человеческого развития находятся те процессы, благодаря которым и происходят изменения в человеке. Ученые расходятся во мнениях при объяснении того, почему дети к 5 годам практически овладевают грамматикой родного языка, как выучиваются читать и формируют половую идентичность или почему взрослые так по-разному выражают любовь или горе. Однако, при всем многообразии подходов, существует ряд общих терминов и понятий, которыми пользуются психологи, социологи, антропологи и педагоги — все те, кто напрямую связан с проблемой развития. Все эти термины и понятия разделяются на группы соответственно областям развития.

Области развития

Развитие происходит в трех областях: физической, когнитивной и психосоциальной. К *физической области* относятся такие физические характеристики, как размеры и форма тела и органов, изменения структуры мозга, сенсорные возможности и моторные (или двигательные) навыки. *Когнитивная область* (от лат. «*cognitio*» — «знание», «познание») охватывает все умственные способности и психические процессы, включая даже конкретную организацию мышления. К этой области относятся такие процессы, как восприятие, рассуждение, память, решение задач, речь, суждение и воображение. В *психосоциальную область* входят свойства личности и социальные навыки. К ней относят присущий каждому из нас индивидуальный стиль поведения и эмоционального реагирования, то есть то, как люди воспринимают социальную действительность и реагируют на нее. Развитие человека в этих трех областях происходит одновременно и взаимосвязанно, что можно продемонстрировать на примере развития ребенка в первый год жизни.

Сначала новорожденная Джина исследует мир вокруг себя визуально. Она пристально осматривает комнату, останавливаясь взглядом на отдельных предметах, привлекающих ее внимание. Затем, с развитием мышц и появлением новых двигательных навыков, девочка станет ударять кулачком по любому предмету, находящемуся поблизости и вызвавшему ее интерес, а чуть позже — схватывать его и тянуть в рот. Проходит еще какое-то время, и вот малышка уже ползет к заинтересовавшему ее предмету, дотрагивается до него, берет в руки, стучит и трясет им, тщательно осматривает, пробует кусать, — другими словами, всячески пытается определить, на что же он годится. Накопленный за несколько месяцев опыт манипуляций с предметами приводит девочку к открытию, что предметы существуют сами по себе, даже если она их не видит и не дотрагивается до них. Она начинает искать игрушки и людей, криком звать брата или плюшевого медвежонка. Теперь окружающие Джину люди взаимодействуют с ней поразному. Родители уже должны следить за играми дочери, заменяя притягательные для нее, но опасные предметы безопасными. Они могут поощрять ее исследовательскую активность или относиться к ней с неодобрением. В конце концов, малышка начинает либо самоуверенно рисковать, либо избегать риска — и дело здесь не только в темпераменте девочки, но и в той обратной связи, которую она получает от заботящихся о ней людей.

Таблица 1-1

Общая характеристика областей развития

Область развития	Характеристика
Физическая	Включает рост и изменения тела человека. Сюда входят как внешние изменения, например динамика роста и веса, так и внутренние: изменения костей и мышц, желез, мозга и органов чувств. К этой области также относятся физическое здоровье и двигательные навыки (например ходьба, ползание, навыки письма)
Когнитивная	Включает психические процессы, имеющие отношение к мышлению и решению проблем. Охватывает изменения, происходящие в восприятии, памяти, рассуждении, творческом воображении и речи
Психосоциальная	Включает развитие личности и межличностных отношений. Эти две сферы развития взаимосвязаны и охватывают, с одной стороны, изменения Я-концепции, эмоций и чувств, а с другой — формирование социальных навыков и моделей поведения

Между различными областями развития человека существует сложное взаимодействие. Таким образом, развитие представляет собой не последовательность отдельных, не согласованных между собой изменений, а носит целостный, системный характер, вследствие чего изменения в одной области влекут за собой перемены в других. В табл. 1-1 дается характеристика трех основных областей развития.

Биологические процессы развития

Все живые организмы развиваются в соответствии с их генетическим кодом, или планом. У некоторых видов, например мотыльков или бабочек, этот генетический план строго определен и практически не допускает сколько-нибудь существенных изменений в строении тела или поведении. Психологи, говоря о процессе развития в соответствии с генетическим планом, пользуются термином созревание. Процесс созревания состоит из последовательности предварительно запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функции. Неправильное питание или болезнь могут замедлить созревание, но это вовсе не означает, что правильное питание, хорошее здоровье и даже специально предпринимаемая стимуляция и обучение должны значительно его ускорить. По-видимому, это справедливо как в отношении всей жизни человека, так и в отношении таких процессов, как моторное развитие в младенчестве или развитие вторичных половых признаков в отрочестве.

СОЗРЕВАНИЕ

Процесс развития, заключающийся в предварительно запрограммированных изменениях роста в соответствии с генетическим планом.

Созревание органов тела и моторных способностей идет с разной скоростью. Каждый орган или способность обычно имеют свою точку оптимальной зрелости. Термин рост, как правило, указывает на увеличение размера, функциональных возможностей или сложности до такой точки. Термин старение относится к биологическим изменениям, происходящим после прохождения точки оптимальной зрелости. При этом процессы старения не обязательно предполагают спад активности или изнашивание организма. Так же как старение повышает качество некоторых вин, оно может повышать человеческую рассудительность и проницательность. Кроме того, следует заметить, что процесс старения некоторых тканей организма начинается уже в отрочестве и даже в детстве.

РОСТ

Увеличение размеров, функциональных возможностей и сложности органа или организма в целом до точки оптимальной зрелости.

СТАРЕНИЕ

Биологические изменения в организме, происходящие после прохождения точки оптимальной зрелости.

Влияние среды на развитие человека

Каждое мгновение мы подвергаемся воздействию окружающей среды. Свет, звук, тепло, пища, лекарства, гнев, доброта, строгость — все это и многое другое может служить удовлетворению основных биологических и психологических потребностей, причинять серьезный вред, привлекать внимание или становиться компонентами научения. Некоторые воздействия среды носят временный характер и

ограничиваются какой-то одной ситуацией, например грипп, перенесенный в 22 года. Однакыо многие другие средовые влияния могут быть постоянными, как в случае непрерываемого взаимодействия с родителями или периодических визитов беспокойных и пользующихся авторитетом дедушек и бабушек, которые вмешиваются в жизнь своих детей и внуков. Средовые влияния могут задерживать или стимулировать рост организма, порождать устойчивую тревогу или способствовать формированию сложных навыков.

В дальнейшем вы увидите, что окружающая среда влияет на человеческое развитие через посредство процессов научения и социализации. Кроме того, многие связанные со средой изменения поведения происходят благодаря взаимодействию созревания и научения, причем эффект такого взаимодействия может существенно зависеть от синхронизации этих процессов.

Научение. Основной процесс, посредством которого среда вызывает устойчивые изменения в поведении, называют научением. Научение происходит в результате приобретения единичного личного опыта или выполнения серии упражнений. Его можно наблюдать практически во всех наших действиях: достаем ли мы гренки из горячего тостера, решаем ли алгебраические уравнения, отрабатываем ли технику передвижения с мячом на футбольном поле, влюбляемся или выходим из себя. Всякий раз, формируя установки, мнения, предрассудки, ценности или стереотипы мышления, мы приобретаем навыки и получаем знания.

НАУЧЕНИЕ

Основной, связанный с развитием процесс изменения индивидуума в результате приобретения личного опыта или упражнения.

Несмотря на то что по некоторым частным вопросам теорий научения мнения психологов расходятся, большинство согласно с тем, что одним из основных процессов научения является *обусловливание*. Обусловливание — это установление связей между различными событиями, происходящими в окружающей человека среде. Например, ребенок может начать бояться пауков, просто наблюдая за тем, как на них реагирует его приятель. Ряд важных теорий научения, включая те, которые сосредоточивают внимание на 2-х основных видах обусловливания, рассмотрен в главе 2. На страницах этой книги мы не раз будем обсуждать и многие другие аспекты научения, такие как моделирование и подражание, вербальное опосредование и проверка гипотез. Мы рассмотрим также роль инсайта, открытия и понимания в развитии человека.

Социализация. *Социализация* — это всеобщий процесс, благодаря которому человек становится членом социальной группы: семьи, общины, рода. Социализация включает усвоение всех установок, мнений, обычаев, жизненных ценностей, ролей и ожиданий конкретной социальной группы. Этот процесс длится всю жизнь, помогая людям обрести душевный комфорт и чувствовать себя полноправными членами общества или какой-то культурной группы внутри этого общества (Goslin, 1969).

В детстве мы принимаем на себя одни роли сразу же, другие — лишь по прошествии времени. Девочка может каждый день исполнять множество ролей: ученицы, соседки, старшей сестры, дочери, члена спортивной команды, закадычной подруги

и т. д. Когда она станет подростком, количество ролей возрастет. Каждая новая роль потребует от нее приспособления к поведению, социальным установкам, ожиданиям и ценностям ближайших социальных групп.

Социализацию обычно понимают как двусторонний процесс. Раньше ученые полагали, что поведение детей почти целиком определяется тем, как ведут себя родители и учителя. Считалось, например, что сначала дети пассивно идентифицируются с определенными значимыми в их жизни взрослыми, а затем подражают им в своем поведении. Более поздние исследования в основном посвящены изучению взаимного влияния детей и родителей на поведение друг друга (Hetherington, & Batles, 1988). Социализация младенца происходит благодаря опыту, приобретаемому им в рамках семьи, но само его присутствие заставляет членов семьи осваивать новые роли. Включенное в эту главу приложение «Изменение личности на протяжении жизни» посвящено анализу результатов одного масштабного исследования, в ходе которого в течение многих лет велось наблюдение за развитием группы людей, сделавшее очевидным двусторонний характер взаимодействия темперамента человека и среды.

Вообще, процесс социализации идет на всех стадиях жизни, а не только в детстве или юности. Взрослые стремятся к освоению новых ролей, чтобы подготовиться к ожидаемым переменам в жизни. Мужчина средних лет, желающий сменить работу, может пойти учиться, чтобы усовершенствовать свои профессиональные навыки. Женщине после развода, возможно, придется изменить образ жизни, если ее доход резко сократится, или устроиться на работу, чтобы обеспечить свои запросы. Однако именно в детстве процессы социализации вырабатывают стереотипы поведения, которые сохраняются и в последующей жизни. Социализация способствует созданию ядра ценностей, установок, навыков и ожиданий, совокупность которых и формирует из ребенка взрослого человека.

Взаимодействие процессов развития

Среди некоторых психологов продолжаются дебаты по вопросу о том, в какой степени наше поведение определяется созреванием, а в какой — научением. Младенец сначала садится, затем встает и, наконец, идет — здесь первостепенное значение имеют процессы созревания. Но развертыванию такого поведения могут помешать лекарства, плохое питание, утомление, болезнь, запреты или эмоциональное напряжение. Некоторые навыки, такие как исполнительские навыки музыканта или двигательные — спортсмена, поддерживаются и совершенствуются только благодаря приобретению опыта и непрестанным упражнениям. Есть и такие виды поведения, которые вообще трудно отнести к какой-либо категории. В отличие, скажем, от собак, дети обладают *врожденной* способностью говорить, но, чтобы пользоваться ею, они должны *выучить* язык. Младенцы непроизвольно выражают такие эмоции, как гнев или страдание, но они должны будут *выучиться* управлять своими чувствами в соответствии с нормами, принятыми в их культуре (Hebb, 1966).

Таким образом, поведение — продукт взаимодействия процессов созревания и научения. Ряд ограничений или особенностей поведения заложен в генетическом коде, однако всякое поведение развивается в рамках специфической, свойственной каждому биологическому виду среды.

Роберт Пломин (Plomin, 1990), например, указывает на то, что под воздействием окружающей среды врожденная предрасположенность к таким заболеваниям, как астма или диабет, может перерасти в саму болезнь. В свою очередь, болезнь также может повлиять на ход социализации или интеллектуального развития ребенка, если из-за нее он не принимает участия в жизни класса или в спортивных мероприятиях, вообще не ходит в школу. Тот же тип взаимодействия наблюдается между врожденными физическими характеристиками человека (такими, как телосложение, цвет кожи, вес), его Я-концепцией и социальным принятием. На поведение могут влиять стереотипные представления (толстяки — обязательно веселые, подростки — неуклюжие, высокие люди — лидеры и т. д.), которых придерживается как сам обладатель определенных физических особенностей, так и окружающие его люди.

Фактор времени. Взаимодействие научения и созревания часто зависит именно от того, на каком отрезке жизни организм подвергается воздействию средовых факторов. Решающее значение синхронизации созревания и воздействий среды выражается в понятии критического периода — промежутка времени, в который — и только в который — определенный средовой фактор может вызвать эффект. Несколько таких периодов приходится на время пренатального развития, когда некоторые химические препараты, лекарства или болезни могут неблагоприятно повлиять на развитие определенных органов плода (см. гл. 4). Например, если у беременной женщины отсутствует иммунитет к краснухе, вследствие чего она заболевает через 2 месяца после зачатия, то это может привести к тяжелым последствиям: глухоте ребенка или даже самопроизвольному аборту (выкидышу). Однако если та же женщина заразится краснухой на 7-м месяце беременности, это никак не скажется на развитии ребенка.

КРИТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД

Единственный отрезок времени в жизненном цикле организма, когда определенный средовой фактор способен вызвать эффект.

Существуют и периоды иного рода, когда человек также в большей или меньшей степени чувствителен к влиянию окружающей среды. Так, оптимальный период схож с критическим. Это тоже определенный промежуток времени, когда в результате взаимодействия созревания и научения успешнее всего развивается какое-то конкретное поведение. Однако оптимальному периоду не свойственно такое качество критического, как «все или ничего». Хотя и существует оптимальное время для развития определенного поведения, научиться ему можно и раньше, и позже этого срока. Термин готовность используется для обозначения такого момента в процессе развития, когда человек достаточно созрел, чтобы научиться конкретному поведению. Он может оказаться не в состоянии освоить это поведение полностью и эффективно до наступления зрелости, но это вовсе не означает, что он должен учиться ему только во время достижения готовности. Например, некоторые дети могут быть полностью готовы освоить вычитание в семилетнем возрасте. Однако если до 8—10 лет их не научили этому арифметическому действию, возмож-

ГОТОВНОСТЬ

Момент времени в жизни индивидуума, когда достигнутый им уровень зрелости позволяет ему извлечь пользу из конкретного опыта научения.

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ИЗМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТИ НА ПРОТЯЖЕНИИ ЖИЗНИ

«Ребенок — отец мужчины», — написал английский поэт Уильям Вордсворт в 1802 году. Наверное, каждый слышал из уст своих бабушек и дедушек замечания типа «горбатого могила исправит», адресованные родственникам по поводу их упрямства или других, не менее стойких черт характера. В отличие от бабушек и дедушек, ученые стремятся доказать правильность подобных заявлений, пытаются дать им обоснование. Обнаруживает ли большинство людей сколько-нибудь существенную устойчивость черт личности на протяжении жизни? И если да, то какие обстоятельства, процессы и факторы делают это утверждение справедливым?

Проведение систематических исследований изменений человека на жизненном пути наталкивается на огромные трудности. Предположим, что ученых интересует вопрос: если в детстве ребенок робок и застенчив, останется ли он таким же, став подростком или взрослым? Можно было бы попытаться создать «шкалу застенчивости» с параллельными формами для каждого из интересующих возрастных уровней, обследовать с ее помощью группу детей и повторить обследование, когда они достигнут определенного возраста. Это стандартная схема лонгитюдного исследования. Но как быть, если ученым необходимо выяснить, почему застенчивость сохраняется в течение жизни или как такой стиль поведения влияет на последующую жизнь человека? В этом случае потребовалось бы провести более сложное и широкое лонгитюдное исследование, охватывающее несколько десятилетий.

К счастью для современных исследователей, несколько масштабных лонгитюдных проектов были начаты много лет назад, и к настоящему времени накоплен внушительный корпус данных для анализа динамики поведения человека на протяжении всей жизни. В одном из таких исследований, проводившемся в Беркли, штат Калифорния, прослеживается путь развития каждого третьего ребенка, родившегося в Беркли в 1928 году. В детстве испытуемые и их родители обследовались раз в год. Начиная с отрочества, с ними проводили продолжительные интервью каждые 10 лет. Замечательно, что ученым удалось сохранить связь со 139 из 200 детей, отобранных на первом этапе, на протяжении 40 лет. Детство этих людей совпало со временем Великой депрессии, они были подростками в период Второй мировой войны и принадлежали к молодому поколению взрослых, когда начался послевоенный бум. Тем не менее, каждый по отдельности, они пережили эти события мировой истории поразному. Почему? Какие факторы имели решающее значение в определении путей их развития? Данные этого исследования использовались многими современными учеными в целях изучения таких факторов, как материальное положение, родительские установки, качества личности, образовательные возможности и кризисные ситуации в семье. Давайте рассмотрим одну из таких работ.

Каспи и Элдер (Caspi, & Elder, 1988) заинтересовались, какова вероятность того, что вспыльчивый или, наоборот, сдержанный ребенок сохранит эти качества по достижении зрелого возраста. Как скажутся эти особенности поведения на его взрослой жизни? Как будет складываться его жизнь по сравнению с жизнью сверстников?

Чтобы исследовать эти вопросы, они отобрали из выборки Калифорнийского лонгитюда тех, кого в возрасте от 8 до 10 лет учителя и родители характеризовали либо как крайне вспыльчивых, безудержных, либо как крайне сдержанных, заторможенных. Это были, с одной стороны, «неуправляемые» дети, которые редко сдерживали свои чувства, с другой —

ность научиться ему не утрачивается навсегда, как это произошло бы в случае поведения, для освоения которого существует критический период.

Нам не так много известно о том, как в действительности осуществляется синхронизация созревания и научения в развитии человека. Существуют ли критические периоды для научения определенным видам поведения? Есть ли оптимальные периоды для обучения чтению, овладения иностранным языком, элементами спортивной гимнастики? Вот лишь некоторые вопросы, которые мы рассмотрим в процессе дальнейшего знакомства с наукой о человеческом развитии.

«зажатые» дети, опасавшиеся проявлять даже малейшую инициативу. Остались ли неизменными два эти поведенческих стиля в их взрослой жизни, даже если такое поведение часто оказывалось дезадаптивным? В большинстве случаев изменений не произошло, хотя были и исключения. Каспи и Элдер проанализировали жизненный путь, или характер основных событий в жизни людей, с этими двумя различными стилями поведения.

Дети, обнаруживавшие проблемное поведение типа вспышек гнева и раздражения или, наоборот, крайней сдержанности и замкнутости, с 10 лет испытывали на себе иное влияние среды, чем их ровесники. Учителя, родители, сверстники реагировали на их поведение иначе: и в детстве, и когда они становились взрослыми. Эклозивное, безудержное поведение, — проявлялось ли оно в школе, в армии, на работе, во время ухаживания или семейных ссор, — заставляло окружающих реагировать на него определенным, чаще всего — негативным образом. Как следствие, жизненный путь эклозивных детей из выборки Калифорнийского лонгитюда, особенно мальчиков, оказался менее удачным, чем у остальных. Как правило, они довольствовались неполным средним образованием, их реже отмечаяи в школьные годы, для них оказалось труднее приспособиться к школьной дисциплине с ее требованием сдерживать свои эмоции. Уже будучи взрослыми, они редко получали повышения по службе, а в армии имели чин более низкий, чем у сверстников. Они чаще меняли работу, чаще разводились. Женщины этого типа выбирали мужей с невысоким социальным статусом, нередко разводились, а став матерями, не умеряли своей вспыльчивости (Caspi, Elder, & Bem 1987).

Люди, с детства отличавшиеся робостью и замкнутостью, шли по жизни совершенно иначе. Мальчики старались избежать или отложить принятие решений, касающихся продолжения образования, а позже — любых ответственных поступков в интересах семьи, карьеры и т. д. В результате эти люди все делали с опозданием: позже вступали в брак, позже становились отцами, позже получали повышение по службе.

Робкие, замкнутые девочки — а в 50-е годы они уже были взрослыми девушками, — как правило, выбирали традиционный путь: замужество, ребенок, домашнее хозяйство. Отклонения от этого пути у них случались реже, чем у сверстниц (Caspi et al., 1988).

В целом, начиная с детства, последствия эклозивного и заторможенного поведения нарастали, как снежный ком. И траектории более чем 30-летнего жизненного пути участников Калифорнийского лонгитюда — совокупный результат непрерывного межличностного взаимодействия в различных ситуациях и его последствий, накопленных за это время, а также принятых этими людьми решений в отношении работы, семейной жизни и воспитания детей.

Хотя выводы Каспи и Элдера производят должное впечатление, они носят слишком общий характер. Так, например, Дж. У. Макферлейн и ее коллеги по работе в Беркли еще в 1958 году обнаружили, что «многие из тех, кто в детстве недружелюбно относился к окружающим, стали позже любящими и заботливыми родителями». Некоторым вспыльчивым детям также удалось преодолеть этот недостаток и добиться успеха в учебе, в армии и на работе. Будущим исследователям предстоит определить, в чем здесь причина. Либо эти люди нашли приемлемый способ разрядки своих эмоций, либо на каком-то этапе развития научились сдерживать свои чувства.

Экологическая модель

Возможно, самой влиятельной на сегодняшний день моделью человеческого развития стала модель, предложенная американским психологом Ури Бронфенбреннером. Согласно его *модели экологических систем* (Bronfenbrenner, 1979), развитие человека — это динамический, идущий в двух направлениях реципрокный процесс. Растущий индивидуум активно реструктурирует свою многоуровневую жизненную среду и в то же время сам испытывает воздействие со стороны

МОДЕЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Модель развития ребенка, согласно которой растущий ребенок активно реструктурирует элементы 4-х уровней жизненной среды, одновременно подвергаясь воздействию этих элементов и их взаимосвязей.

элементов этой среды и взаимосвязей между ними, а также со стороны более широкого окружения. По Бронфенбреннеру, экологическая среда развития ребенка состоит из 4-х вложенных одна в другую систем, которые обычно изображают в виде концентрических колец. Он называет эти системы микросистемой, мезосистемой, экзосистемой и макросистемой (см. рис. 1-1). Характерной особенностью его модели являются гибкие прямые и обратные связи между этими 4 системами, через которые и осуществляется их взаимодействие.

Микросистема. *Микросистема*, или первый уровень модели, имеет отношение к занятиям, ролям и взаимодействиям индивидуума и его ближайшему окружению, такому как семья, детский сад или школа. Например, развитие ребенка в семье может поддерживаться чуткостью матери по отношению к первым шагам дочери на пути к независимости. В свою очередь, проявление ребенком независимости может побудить мать к поиску новых способов поддержки развития такого поведения.

Рис. 1-1. Четыре уровня окружающей среды, входящие в состав модели экологнческнх систем, предложенной Бронфенбреннером в качестве модели развитня ребенка.

Микросистема — это уровень жизненной среды, наиболее часто исследуемый психологами.

Мезосистема. *Мезосистема*, или второй уровень, образуется взаимосвязями 2-х или более микросистем. Так, существенное влияние на развитие оказывают формальные и неформальные связи между семьей и школой или семьей, школой и группой сверстников. Например, постоянное общение родителей с учителями может положительно сказаться на успехах ребенка в школе. Аналогичным образом, внимательное отношение учителей к этому ребенку, скорее всего, благотворно скажется на его взаимодействиях с членами семьи.

Экзосистема. *Экзосистема*, или третий уровень, имеет отношение к тем уровням социальной среды или общественным структурам, которые, находясь вне сферы непосредственного опыта индивидуума, тем не менее влияют на него. Можно привести целый ряд примеров, начиная с формальной социальной среды, например места работы родителей или местных отделов здравоохранения или улучшения бытовых условий, и кончая неформальным окружением, таким как расширенная семья ребенка или друзья его родителей. Например, фирма, в которой служит мать, может разрешить ей несколько дней в неделю работать дома. Это позволит матери проводить больше времени с ребенком, что косвенно повлияет на его развитие. В то же время возможность уделить ребенку больше внимания снимет с матери напряжение и тем самым повысит производительность ее труда.

Макросистема. В отличие от других уровней, *макросистема*, или внешний уровень, не имеет отношения к определенному окружению, а включает в себя жизненные ценности, законы и традиции той культуры, в которой живет индивидуум. Например, правила, согласно которым дети с задержками развития могут учиться в классах основного потока обычной школы, вероятно, оказывают существенное влияние на уровень образования и социальное развитие как детей с нарушениями развития, так и здоровых детей. В свою очередь, успех или провал этого педагогического эксперимента может содействовать или, наоборот, помешать дальнейшим попыткам администрации объединить эти две группы детей.

Хотя вмешательства, поддерживающие и стимулирующие ход развития, могут осуществляться на всех 4-х уровнях модели, Бронфенбреннер (Bronfenbrenner, 1979) полагает, что наиболее значительную роль они играют на уровне макросистемы. Это происходит потому, что макросистема обладает способностью воздействовать на все другие уровни. Например, правительственные программы, такие как программа Head Start [1], оказали огромное влияние на рост уровня образования и социальное развитие многих поколений американских детей.

Как вы увидите далее, культурные силы, позволяющие выделить макросистему как уровень жизненной среды, образуются отчасти историческими событиями, от-

[1] Программа развития сети дошкольных учреждений, финансируемая федеральным правительством. Начата в середине 60-х годов. — *Прим. науч. ред.*

части — нормативной последовательностью человеческого развития. Учитывая историческую перспективу, связанную с изменением культурных ценностей, мы сможем лучше понять те сдвиги в родительских, семейных и социальных установках, которые влияют на развитие в течение всей человеческой жизни.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Что означает термин «развитие»? Какую роль играют в развитии биологические процессы и окружающая среда?
2. Какая связь существует между процессами научения и социализации?
3. Как бы вы объяснили связь между биологическими процессами развития и процессами развития, вызванными влиянием среды? Какую роль в связи между ними играют факторы времени и готовности?

ИСТОРИЧЕСКАЯ И КУЛЬТУРНАЯ ПЕРСПЕКТИВЫ

Перспектива жизненного пути, с которой мы уже познакомились в этой главе при рассмотрении результатов Калифорнийского лонгитюдного исследования, основывается на 4-х основных предпосылках (Stoller, & Gibson, 1994).

1. На процесс развития и старения влияют индивидуальные особенности человека, события, происходящие в его жизни, а также его способы адаптации к этим событиям.
2. Некоторые индивидуальные особенности влияют на спектр возможностей, предоставляемых человеку его временем. Например, чернокожий мужчина в 50-е годы XX века располагал совершенно иными социальными возможностями, чем живший в то же время его белый ровесник. В результате и жизненный опыт, и способы адаптации к жизненным обстоятельствам у людей различаются.
3. Характерные особенности исторического периода, в который человеку выпало появиться на свет, формируют приобретаемый им в ходе развития опыт. Пол, раса, принадлежность к национальному меньшинству, социальному и экономическому классу также оказывают влияние на ход жизни человека.
4. Несмотря на то что общественно-исторические условия существенно влияют на формирование индивидуального опыта людей, родившихся в один и тот же исторический период, одни и те же социальные и исторические события по-разному сказываются на жизни преуспевающих и непреуспевающих членов общества.

Дональд Дж. Эрнандес (Hernandes, 1994) использовал понятие жизненного пути в своем историческом исследовании, имевшем целью выяснить, как изменилась жизнь детей за последние 150 лет. Эрнандес рассматривал жизни детей как «траектории, отличающиеся продолжительностью, порядком и временем наступления конкретных событий и появления определенных возможностей в жизни ребенка, а также количественным составом семьи, в которой он живет, и характером занятий ее членов».

Следующие примеры биографий из этого исследования помогают проиллюстрировать, как культурные и исторические обстоятельства, в которых оказывались люди в различные моменты своей жизни, повлияли на их установки, жизненные ценности и способности.

Рут родилась в России в 1913 году. Одна из пятерых детей в семье правоверных евреев, она на собственном опыте узнала, что значит подвергаться гонениям, так как ее семья неоднократно переживала еврейские погромы. Когда Рут было 12 лет, семья переехала в Соединенные Штаты и поселилась в Канзас-сити, штат Миссури, где девочка пошла в школу. Через 4 года ее отец, бедный портной, настоял на том, чтобы Рут бросила школу и помогала обеспечивать семью, в которой к этому времени было уже семеро детей. Несмотря на отсутствие образования, Рут удалось через несколько лет скопить достаточно денег, чтобы переехать в Нью-Йорк, где она познакомилась со своим будущим мужем. Оба окончили университет, сделали неплохую карьеру, вырастили двоих детей. Из-за страшных уроков, которые жизнь преподала ей в детстве, Рут, выйдя замуж, словно улитка, спряталась в «раковину» семьи. Все жизненно важные решения принимал муж, и Рут с годами становилась все более робкой и все больше теряла способность действовать вне дома.

Джуди родилась в 1948 году и была самой младшей из троих детей. Ее отец был юристом, мать — домохозяйкой. Джуди училась в частной школе и, как и ее отец, стала юристом. Когда ее спрашивают о детских и юношеских годах, она вспоминает, как боялась атомной бомбы и как в начальной школе пряталась под партой во время учений по гражданской обороне; памятны ей также война в Корее, полет в космос, начало движения за гражданские права, убийство Джона Кеннеди, Вьетнам и Уотергейт. В 60-е годы она стала активной участницей студенческого движения, выступала за права голосования южан и протестовала против войны во Вьетнаме. Учась на юридическом факультете университета, она вышла замуж за такого же студента-активиста. Сейчас оба они сделали политическую карьеру и ведут большую общественную работу. Иногда Джуди задается вопросом: была ли она права, когда решила не заводить детей?

Жизненные ценности и опыт Рут и Джуди сформировались в значительной степени под влиянием тех исторических событий, которые им пришлось пережить. Жизненный опыт, совершенно различный у этих двух женщин, заставляет нас внимательнее проследить взаимосвязь возрастных и исторических перемен на всем протяжении жизни, а также разобраться в том, почему время наступления и объективная важность событий действуют на каждого человека по-разному.

Жизненный путь человека: возрастные изменения в сравнении с историческими переменами

Развитие человека на протяжении всей его жизни невозможно изучать в контролируемой лабораторной обстановке. Культурные и исторические факторы, смешиваясь с предсказуемыми возрастными изменениями, воздействуют на каждое поколение совершенно особым образом. Чтобы понять траекторию жизни в зрелые годы, стоит начинать с перемен, имевших место в конкретной возрастной когорте, включая связанные с развитием тенденции, общие для всей этой группы людей. **Когорта** — это группа или совокупность людей, родившихся в один и тот же период времени; напри-

КОГОРТА

Группа или совокупность людей, родившихся в один и то же период времени.

мер, людей, родившихся в период между серединой 60-х и концом 70-х годов XX века, иногда называют «Поколением Икс».

Некоторые исследователи изучали поколение людей, родившихся в годы Великой депрессии и в подростковом возрасте переживших Вторую мировую войну. Эти люди поступали в колледжи или на работу во времена послевоенного бума, в конце 40-х — начале 50-х годов, многие служили в армии в годы корейской войны. За войной последовал период экономического процветания и сравнительно низкого уровня безработицы. Таков краткий перечень исторических событий, которыми был отмечен путь этого поколения к зрелости (Featherman, Hogan, & Sorenson, 1984). Этих людей можно сравнить с когортой родившихся в период после Второй мировой войны, в 1946–1960 годы, чье детство совпало с периодом экономического бума. Эта большая группа в детстве и отрочестве вкусила все радости экономического благосостояния страны, значительная ее часть вступила в юность и достигла взрослости в «беспокойные» годы конца 60-х. Чтобы понять ход развития во взрослости, нужно объединить лонгитюдные исследования, в которых прослеживается индивидуальное развитие каждого человека, со сравнением различных возрастных когорт.

Балтес (Baltes, 1987; см. также Hetherington, & Baltes, 1988) полагает, однако, что развитие индивида на протяжении жизни — это не только взаимодействие возрастных изменений и исторических перемен. Он считает, что в развитии взаимодействуют 3 типа факторов. *Нормативные возрастные факторы* — это те биологические и социальные изменения, которые обычно происходят в предсказуемом возрасте. Сюда относятся пубертат и менопауза, равно как и некоторые физические аспекты старения. К этим факторам относят также ряд предсказуемых социальных событий, таких как поступление в школу, вступление в брак или уход на пенсию, которые обычно происходят в определенных возрастных границах. *Нормативные исторические факторы* — это такие исторические события, как войны, экономические спады, эпидемии, которые практически одновременно затрагивают всю возрастную когорту. Воздействие *ненормативных факторов* не связано с определенным периодом в жизни человека. Скорее, они соответствуют сугубо личным событиям, происшествиям и переменам в жизни человека. К ним относятся развод, потеря работы, болезнь, перемена места жительства, непредвиденные потери или внезапное везение, изменения в карьере и даже случайное знакомство с влиятельным человеком или особо привлекательной идеей. Некоторые из перечисленных критических событий могут резко изменить жизнь человека (Bandura,1982). Таким образом, развитие есть нечто большее, чем только результат влияния возрастных и исторических факторов; время наступления событий в жизни каждого отдельного человека и возрастной когорты в целом столь же важно для развития, как и само их совершение. Смешанный эффект нормативных исторических и нормативных возрастных влияний рассматривается в приложении, озаглавленном «Война, прервавшая детство».

Балтес считает, что ряд факторов, таких как раса, пол, социальная принадлежность, опосредует как тип, так и эффекты этих влияний. Например, половая зрелость у девочек (эффект нормативного возрастного фактора) наступает раньше, чем у мальчиков. Чернокожие мужчины в Америке чаще оказываются без работы (влияние ненормативного фактора), чем белые. Последствия развода по-разному могут сказываться на афроамериканских и белых семьях (Harrison, Wilson, Pine, Chan, & Burie, 1990).

Сила воздействия этих факторов также различается в зависимости от возраста человека. Дети и старики зачастую больше подвержены влиянию нормативных возрастных факторов. В период юности и ранней взрослости большее значение приобретают нормативные исторические факторы, поскольку именно на этот отрезок жизни приходятся поиски первой работы в период экономической депрессии или участие в военных действиях. Случайные ненормативные события могут происходить в любое время, но их влияние на жизнь человека может опосредоваться семьей или друзьями, которые вносят свой вклад в значение таких событий для данного человека. Накопленный эффект этих сугубо личных событий нередко приобретает особое значение для пожилых людей. На рис. 1-2 и в табл. 1-2 показано взаимодействие этих факторов в разные периоды жизни людей, принадлежащих к разным поколениям.

Глен Элдер (Elder, Caspi, & Burton, 1988) приводит интересный пример того, как взаимодействие нормативных возрастных и исторических факторов, опосредованное фактором пола, может вызывать совершенно различные эффекты. Пользуясь данными масштабных лонгитюдных исследований, он изучил биографии 2-х групп детей: тех, кого Великая депрессия настигла за школьной партой (примерно в 10-летнем возрасте), и тех, к кому она пришла незваной гостьей на первый день рождения. Поскольку для выхода из этого экономического кризиса США потребовалось около 9 лет, возрастной диапазон первой группы составил 10–18 лет, а второй — 1–10 лет. Элдер установил, что первые финансовые трудности и материальные лишения в семьях более негативно повлияли на мальчиков младшей группы, чем на старших, которые к тому времени уже приобрели опыт организации семейной жизни. Действительно, старшие мальчики часто брались за любую работу, чтобы помочь семье выжить в это сложное время, тем самым еще больше защищая себя от проблем, которые приходили в дом вслед за потерей работы родителями и нуждой.

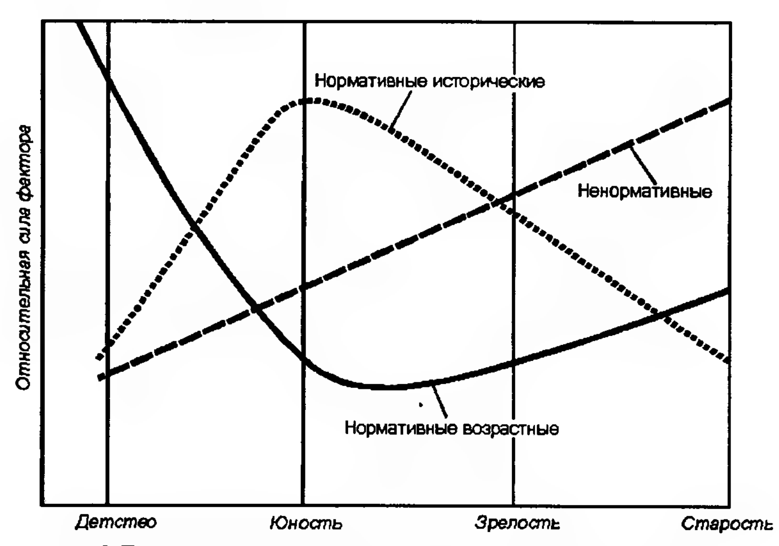


Рис. 1-2. Профиль действия нормативных и ненормативных факторов на протяжении человеческой жизни.

Таблица 1-2

Влияние исторических событий на представителей разных возрастных когорт

Исторические события	Возраст, жизненный период					
Год рождения	1912	1924	1936	1948	1960	1972
1932 (Великая депрессия) [1]	20 лет (начало самостоятельной жизни)	8 лет (обучение в школе)				
1944 (Вторая мировая война)	32 (воспитание ребенка / карьера)	20 лет (начало самостоятельной жизни)	8 лет (обучение в школе)			
1956 (послевоенный экономический бум)	44 (средний возраст)	32 (воспитание ребенка / карьера)	20 лет (начало самостоятельной жизни)	8 лет (обучение в школе)		
1968 (война во Вьетнаме)	56 (предпенсионный возраст)	44 (средний возраст)	32 (воспитание ребенка / карьера)	20 лет (начало самостоятельной жизни)	8 лет (обучение в школе)	
1980	68 (пенсионный возраст)	56 (предпенсионный возраст)	44 (средний возраст)	32 (воспитание ребенка / карьера)	20 лет (начало самостоятельной жизни)	8 лет (обучение в школе)

[1] Тех, кто начал самостоятельную жизнь в период Великой депрессии, она затронула в большей степени, чем тех, кто был в то время школьником, тогда как во времена послевоенного экономического бума его влияние больше сказалось на людях, которые только выстраивали свою карьеру, чем на тех, кто уже достиг предпенсионного возраста.

У девочек дело обстояло совсем иначе. У младших при столкновении семьи с экономическими трудностями развивалась необычайно прочная эмоциональная связь с матерью. Таким образом, девочки младшей группы фактически оказались более целеустремленными, знающими и упорными по сравнению с теми, кому довелось испытать невзгоды и лишения в подростковом возрасте (Elder et al., 1988).

Взгляд на развитие на протяжении жизненного пути обеспечивает историческую перспективу, столь необходимую нам для понимания того, как с годами менялось отношение к детям и какие изменения в структуре семьи влияют на методы воспитания детей. Рассмотрением этих важных вопросов мы и займемся в ближайших разделах главы.

Отношение к детям в исторической перспективе

На протяжении человеческой истории отношение к детям претерпело значительные изменения. Как свидетельствуют письменные источники, в средневековой Европе взрослые, в основном, игнорировали период детства как особый этап в жизни человека. Они относились к детям как к младенцам вплоть до 6—7-летнего возраста. После этого детей уже считали маленькими взрослыми и приучали ко взрослым разговорам, шуткам, музыке, еде и другим удовольствиям (Aries, 1962; Plumb, 1971). На картинах средневековых художников дети ничем не отличаются от старших, разве что своими размерами. Одежда, прическа и занятия оставались неизменными в изображениях людей любого возраста.

Примерно с 1600 года детство стали считать периодом невинности, и были предприняты попытки защитить детей от эксцессов и пороков взрослого мира. На детей все реже смотрели как на безымянных членов клана или общины и все чаще воспринимали их как индивидуумов, входящих в состав той или иной семьи. К XVIII веку такое отношение к детям получило широкое распространение среди высших слоев общества. Постепенно к детям стали относиться как к лицам с особым статусом, занимающим свое собственное место в социально-демографической структуре общества (Aries, 1989; Gelis, 1989).

Несмотря на то что в древних культурах, включая греческую, римскую и китайскую, встречаются упоминания о своего рода промежуточном периоде между детством и взрослостью, длительная юность как отдельный период детства (в широком смысле) имеет гораздо более позднее происхождение, ограниченное, в основном, развитыми странами. В XVIII, XIX и в начале XX века, когда существовала большая потребность в неквалифицированной рабочей силе, трудоспособные юноши и девушки вливались во взрослое трудовое сообщество и считались взрослыми. (Вышеупомянутая Рут, одна из представительниц этого юного племени трудящихся, начала работать в 16 лет.) После Второй мировой войны технический прогресс и стремительные социальные перемены привели к необходимости увеличить период обучения молодых людей в школе, что повлекло за собой продление их финансовой и психологической зависимости от родителей. Этот современный взгляд на юность как на особый период развития, в течение которого молодые люди, вместо того чтобы обеспечивать себя сами, продолжают зависеть от родителей, был впервые представлен в трудах Стэнли Г. Холла (Hall, 1984). Именно они заставили многих уви-

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: ВОЙНА, ПРЕРВАВШАЯ ДЕТСТВО

Что происходит с нормальным развитием ребенка, когда в его детство вторгается война? Может ли война, относящаяся к нормативным историческим факторам, заслонить собой те социальные изменения, которые являются частью нормативного возрастного развития? Опубликованный дневник Златы Филипович, боснийской девочки, прошедшей через ужасы гражданской войны в ее стране, дает некоторое представление о пережитых ею тяготах, о том, что значит расти, когда вокруг рвутся снаряды, царят смерть и разрушение. (Filipovic, 1994). Несмотря на страдания Златы, ее дневник — свидетельство силы духа этой девочки и сплоченности ее семьи перед лицом испытаний. Действительно, как показывают исследования, величина страданий, испытываемых ребенком во время войны, определяется взаимодействием 5 факторов: психобиологической конституцией ребенка, разобщенностью семьи, разрывом социальных связей, положительными влияниями культуры и силой, внезапностью и продолжительностью военного опыта (Elbedour, Bensel, & Bastien, 1993).

До того как конфликт между боснийцами, сербами и хорватами вверг страну в пучину гражданской войны, жизнь Златы мало отличалась от жизни других детей ее круга в Сараеве. У нее были хорошие подруги, она увлекалась поп-музыкой, успешно училась и жила со своими родителями в большой квартире, всегда полной друзей и родственников. Все в жизни Златы изменилось весной 1992 года, когда город Сараево подвергся атаке сербов. В течение последующих двух лет девочка на собственном опыте познала все ужасы войны и превратилась из наивного ребенка в подростка, желавшего одного: чтобы наступил мир. Страницы ее дневника — Мимми, как она его ласково называет, — летопись этого превращения. Здесь мы приводим некоторые выдержки из него.

Четверг, 7.05.92. Дорогой Мимми!
Я была почти уверена, что война вот-вот закончится, но сегодня... Сегодня обстреляли парк перед моим домом, парк, где я столько раз играла или просто сидела со своими подругами. Многие люди получили ранения. А НИНА МЕРТВА. Осколок шрапнели попал ей в голову, и она погибла. Добрая, милая, маленькая девочка. Мы вместе ходили в детский сад и часто играли в парке. Неужели я никогда больше не увижу Нину? Нина, невинная 11-летняя девочка — жертва глупой войны. Мне грустно. Я плачу и задаю себе вопрос: почему? Она ни в чем не виновата. Отвратительная война лишила жизни ребенка...

Понедельник, 29.06.92. Дорогой Мимми!
Тоска!!! Стрельба!!! Артиллерийский огонь!!! Убитые люди!!! Отчаяние!!! Гнев!!! Страдание!!! Страх!!!
Вот какова моя жизнь. Жизнь наивной 11-летней школьницы!!

деть в юности этап жизни, заслуживающий систематического исследования. В середине нашего века к этому затянувшемуся периоду ожидания взрослых ролей привлек внимание Кларк (Clark, 1957). Он предостерегал о том, что, до тех пор пока молодежь будет исключена из активного участия в экономической жизни, общество должно быть готово к тому, что невостребованные таланты и энергия молодости будут направляться на другие, менее социально полезные цели.

Изменения в методах воспитания. Вместе с изменением отношения к детям менялись и методы воспитания, причем методы приучения к дисциплине сильно различались на протяжении истории. Еще в XIX веке в Европе и Америке повсеместно применялись суровые физические наказания, традиция которых восходит еще к Древней Греции. Запугивание детей рассказами о привидениях и чудовищах

Ученицы без школы, без ее радостей и восторгов. Ребенка без игр, без друзей, без солнца, без птиц, без природы, без фруктов, без шоколада и сладостей, даже без капли порошкового молока. Короче, ребенка без детства.

Понедельник, 2.08.93. Дорогой Мимми!

Некоторые люди сравнивают меня с Анной Франк (жившей в Голландии еврейской девочкой, которая была убита нацистами во время Второй мировой войны и оставила после себя дневник). Это пугает меня, Мимми. Я не хочу повторения ее судьбы.

Воскресенье, 12.10.93. Дорогой Мимми!

Вчера наши друзья в горах напомнили нам о своем присутствии, о том, что они теперь хозяева положения и могут убивать, ранить, разрушать... Вчера был поистине ужасный день.

590 выстрелов. С 4.30 утра и весь день. 6 убитых, 56 раненых. Такова вчерашняя дань войне.

Иногда мне думается, что было бы лучше, если бы они не прекращали стрельбу, тогда не было бы так тяжело, когда она начинается опять. А так только расслабишься, и СНОВА. Теперь я уверена: зто никогда не кончится. Потому что некоторые люди этого не хотят, некоторые злые люди, которые ненавидят детей и простой народ. Мы ничего не сделали. Мы не виноваты. Но беспомощны!

Хотя детство Златы исковеркано войной, близость родителей, возможно, помогла девочке вынести все выпавшие на ее долю испытания. В самом деле, исследования указывают на важность той помощи, которую могут оказать детям взрослые, содействуя им в преодолении ужасов войны и поддерживая их моральное состояние в тяжелый период жизни.

И нормативное возрастное развитие, как торжество человеческого духа, обнаруживало себя на всем протяжении борьбы Златы с тем злом, которое принесла в ее жизнь война. Джанни ди Джованни, журналистка, написавшая предисловие к опубликованному дневнику Златы, отмечает: Злата «играла Баха и Шопена, даже когда с холмов эхом доносились звуки орудийной стрельбы. И ей было приятно сознавать, что, несмотря на войну, она играет на пианино все лучше. Ненадолго это помогало ей забыть, что снаружи, на улице, идет война. И все это время она ежедневно делала записи в дневнике».

После того как летом 1993 года дневник вышел из печати, французский издатель принял меры к тому, чтобы Злата и ее семья покинули Сараево. Теперь они живут в Париже.

1. Когда наступают трудные времена, становится немного легче от того, что все вокруг тебя проходят через те же испытания. Почему так бывает?

2. Чем отличается влияние войны на детей по сравнению с подростками, молодежью и пожилыми людьми? Какая возрастная группа испытывает наибольшую тревогу, чьи прямые потери больше, кому выпадает самая трудная роль?

долго служило распространенным способом подчинения и управления (Demause,1974). В США XX столетие принесло с собой не только переориентацию на более гуманные методы воспитания, часто сочетающиеся с юридической защитой прав детей, но и множество вопросов, ставящих под сомнение расхожие представления о детях и их развитии. Привычки, когда-то считавшиеся вредными, такие как сосание пальца и мастурбация, сегодня, в основном, относят к нормальному поведению. Строгие графики кормления, приучения к туалету и игр уступили место заботе о воспитании в ребенке требовательности к себе, готовности и самовыражения (Wolfenstein, 1955). Родителей призывают быть менее строгими, наслаждаться общением со своими детьми, больше полагаться на «диалог» с ними.

Отношение к детям и вызванное им родительское поведение меняются не только со временем, они зависят и от культурных традиций. Например, ученые установили, что в Японии дети до трех лет спят либо вместе с родителями, либо с бабуш-

кой-дедушкой, либо с братьями-сестрами, но никогда — одни. Такая организация детского сна, по-видимому, развилась как составная часть процесса социализации, способствующая установлению близких, гармоничных отношений между детьми и родителями и полному принятию культуры, в которой высоко ценится коллективная гармония. Дети в Америке, наоборот, почти всегда спят одни, в отдельной комнате. Это тоже часть процесса социализации, но в отличие от целей, которые ставят перед собой японцы, американские родители, организуя сон ребенка таким образом, содействуют развитию независимости своих детей и, в конечном итоге, их адаптации к обществу, в котором ценится это качество (Nugent, 1994).

Развитие в контексте меняющейся семьи

Отношение к величине семьи, ее структуре и функциям также менялось с течением времени. До 20-х годов нашего столетия американские семьи, как правило, были большими, объединяя представителей трех, а то и более, поколений. Бабушки и дедушки, родители и дети часто жили под одной крышей и делили между собой семейные обязанности. Детям не разрешалось далеко отлучаться, потому что родителям часто требовалась помощь на ферме, в лавке или в работе по дому. Родители производили на свет много детей — контроль над рождаемостью еще не стал распространенным явлением. К тому же было общеизвестно, что такие инфекционные болезни, как стрептококковое воспаление горла (острый фарингит) и корь уносят множество детских жизней.

После Второй мировой войны, когда противозачаточные средства и антибиотики сделались широкодоступными, многие родители стали пытаться планировать численность семьи и присматривать за детьми на протяжении продолжительного периода зависимости. В наши дни большинство детей в возрасте от 16 до 20 лет все еще зависят от родителей в финансовом плане. Большие расходы на то, чтобы вырастить ребенка, пока он не достигнет зрелости, использование контрацептивов и рост числа работающих женщин — все это привело к уменьшению размеров семьи. (Если в XVIII веке 35 % американских семей состояли из семи и более человек, то сегодня таких семей только 3,5 %.) В маленьких семьях каждый ребенок получает значительно больше внимания, а родители, помимо финансовых, делают больше психологических вложений в своих детей.

Установки, ценности и ожидания детей отчасти связаны с тем, как их воспитывают, и даже в одной культуре семьи воспитывают детей по-разному. Например, в семьях, где работают оба родителя, методы воспитания обусловлены социальными обстоятельствами наряду с убеждениями и жизненными ценностями семьи (Jordanova, 1989). Если мать в большой семье уходит на работу, старшим детям часто приходится заботиться о младших. В этих случаях малыши перенимают многие социальные роли, жизненные ценности и необходимые навыки от других детей. Старшие дети постепенно привыкают нести ответственность за других и опекать их, в то время как у младших укрепляются связи с братьями и сестрами, и они начинают чувствовать себя увереннее среди сверстников. Все это обычно способствует укреплению семейных уз и чувства принадлежности к семье (Werner, 1979). В противоположность этому, в состоятельных семьях, где детей поручают заботам няни,

их связь с родителями, братьями и сестрами не столь крепка, поскольку они меньше контактируют друг с другом (Coles, 1980).

Таким образом, семьи развивают собственную идентичность и свою особую систему воспитания в зависимости от конкретного периода истории, норм культуры и возрастного состава семьи. Функция семьи меняется в зависимости от изменения социальных требований, — то же можно сказать и о самой семье.

Занимаются ли представители социальных наук изучением таких широких проблем, как влияние исторических и культурных факторов на развитие человека, исследуют ли более узкие вопросы, такие как языковое развитие дошкольников, групповое давление сверстников на подростков или формы выражения скорби после смерти одного из супругов, — их подход к проблеме должен носить объективный и научный характер. В следующем разделе мы рассмотрим те строгие требования, которые предъявляются к научному исследованию и делают его ценным источником информации.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Каковы 4 основные предпосылки, иа которые опираются учеиые при рассмотреиии человеческого развитня в перспективе жизиениого пути?
2. Охарактеризуйте позицию Балтеса, согласно которой существенное влияиие на развитие оказывают временные соотношения между наступлением событий 3-х типов: нормативных возрастных, иормативных исторических и иенормативных (сугубо личных).
3. Как с годамн менялось отношение к детям и семье?

ОБЪЕКТИВНОЕ СИСТЕМАТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Добывание надежных, верифицируемых фактов, относящихся к области развития человека, — нелегкое дело. В чем отличие данных нашего личного опыта от данных, собранных исследователем? В какой момент ученый останавливается в поисках дальнейших доказательств? Оба: и случайный наблюдатель, и исследователь должны решить, какие факты заслуживают доверия и какое их количество считать достаточным для подтверждения теории. Личный опыт может быть полезен и важен, но он должен пройти систематическую проверку, прежде чем другие, возможно, захотят ему поверить. Тем не менее если мы сможем собрать достаточное количество убедительных доказательств, то вполне вероятно, что и другие придут к сходным выводам.

Исследовательская деятельность служит различным целям нашей повседневной жизни, но главное — она помогает оценить правильность наших представлений о других людях, обществе и о самих себе. В частности, генетическое исследование [1] — это средство накопления знаний о росте и развитии человека на протяжении всей его жизни. Кроме того, это основное средство проверки эффективности социальных и педагогических воздействий. Короче говоря, научное исследование и

[1] То есть относящееся к генезису, изучающее происхождение, развитие чего-либо. — *Прим. науч. ред.*

присущие ему методологии — единственный источник действенного, основанного на достоверных фактах, точного учения о человеческом развитии (Kermis, 1984).

Как вы увидите далее, систематическое исследование процессов развития начинается с удовлетворения требований объективности — выявления и, по возможности, отсеивания всех пристрастий исследователя. Затем оно организуется, в соответствии с алгоритмическим подходом, в виде последовательности логических шагов, которые позволяют исследователю продвинуться от исходных вопросов к конечным выводам.

Принцип объективности

Независимо от того, насколько честными и беспристрастными мы пытаемся быть, наши личные и культурные установки могут создавать серьезные преграды на пути к правильному пониманию поведения человека. Всякий раз, когда мы оцениваем, на что способны — или не способны — люди, когда пытаемся предсказать должное поведение, — короче говоря, когда судим о поведении других людей, мы привносим в наши выводы ценности и нормы, сформировавшиеся у нас на основе личного опыта и социализации в условиях определенной культуры. Нам трудно отказаться от своих субъективных суждений и посмотреть на других исходя из их норм, ценностей и условий жизни.

Например, когда мы изучаем развитие «подобающего» сексуального поведения, мы должны допускать наличие многочисленных, связанных с теми или иными культурами, вариантов. Так, в американской культуре не одобряются сексуальные игры и нудизм в детском возрасте, гомосексуальные склонности на любой стадии развития и порицаются инцест и внебрачные связи. В племени же маринд-аним из Новой Гвинеи, наоборот, поощряются сексуальные игры детей, а гомосексуальные отношения подростков с их старшими родственниками считаются в порядке вещей. Невеста открыто вступает в половую связь со всей мужской половиной семьи жениха, прежде чем он станет ее мужем. Культурные традиции позволяют женщинам племени иметь одобренные мужьями внебрачные связи (Van Baal, 1966). Если мы будем стремиться объяснить человеческое поведение и развитие, не имея ни малейшего представления о таких культурных вариациях, это приведет нас к серьезным заблуждениям и наши выводы окажутся ошибочными.

К сожалению, полной объективности достичь не удается никогда. Исследователи, живущие в разное время, принадлежащие к различным культурам или придерживающиеся разных философских воззрений, описывают поведение человека по-разному. Поэтому для них важно выявить собственные упущения и пристрастия и спланировать исследование таким образом, чтобы можно было обнаружить ошибки в своих построениях.

Одной объективности, хотя она и является необходимым требованием при проведении исследований человеческого развития, еще недостаточно для получения значимых результатов. Такие результаты можно получить, только применяя систематический подход, включающий 7 последовательных шагов, или этапов. Это: 1) формулирование содержательных вопросов; 2) применение научного метода; 3) выбор условий исследования; 4) выбор экспериментального плана для изучения

генетических изменений; 5) использование подходящего метода сбора данных; 6) интерпретация полученных данных и 7) формулирование выводов и определение области их применения.

Искусство задавать вопросы

Большинство открытий в области естественных и социальных наук явились следствием постановки содержательных вопросов и острой наблюдательности исследователей. Ученый, заметив нечто интересное, выходящее за рамки общепризнанного, формулировал зондирующие вопросы, продолжал наблюдение и, прежде чем прийти к каким-то обобщениям и прогнозам, подвергал обнаруженное им явление систематическому изучению. Предположим, к примеру, что мы изучаем рисунок, выполненный ребенком пяти с половиной лет, на котором он изобразил дом и несколько человеческих фигур (рис.1-3). Приглядевшись к нему повнимательнее, мы замечаем, что дом стоит прямо на земле, а труба как-то странно наклонена. У маленьких человечков в нижней части рисунка туловища объединены с головами, а размеры их рук и ног ненормальны. (Такие фигурки часто называют «головоногами».) Может быть, это просто общие ошибки, вызванные недостаточной координацией движений у детей этого возраста? Или они свойственны только этому конкретному ребенку?

Жан Пиаже, известный своими тонкими наблюдениями за поведением детей и *построенной, в основном, на результатах этих наблюдений* всеобъемлющей теори-

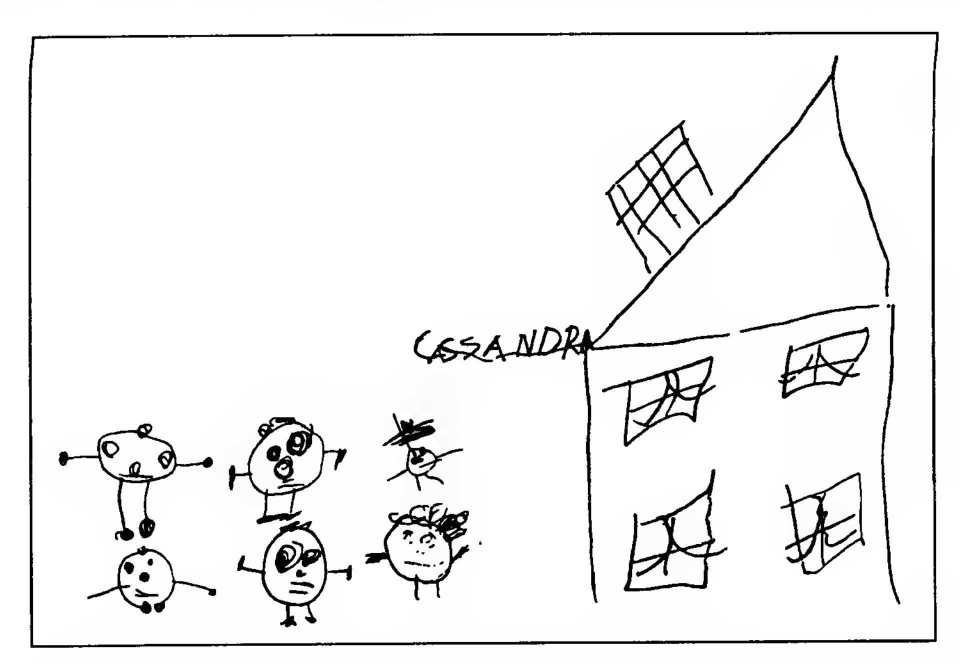


Рис. 1-3. Пиаже считал, что с помощью рисунков можно изучать то, как дети мыслят и понимают реальность. На детских рисунках (5,5 года) дымовая труба перпендикулярна кровле, а у персонажей туловища объединены с головами.

ей когнитивного развития, полагал, что детские рисунки непродуктивно рассматривать только как неуклюжее воспроизведение на бумаге того, что дети видят в действительности; намного более конструктивным является взгляд на детские рисунки как репрезентации их способа мышления и истолкования реальности. Собрав и сопоставив многочисленные детские рисунки, Пиаже высказал предположение, что они раскрывают как качественное своеобразие детского мышления, так и недостаточное понимание детьми отношений между множеством и его элементами. По сравнению со взрослыми, маленьким детям присущи, по-видимому, когнитивные ограничения. Фактически, эти ограничения заключаются не в недостатках интеллекта, а в различии когнитивных структур, которыми пользуются взрослые и дети. В отличие от взрослых, дети могут видеть происходящее только со своей точки зрения (эгоцентризм) и сосредоточиваться только на одном отношении за раз (центрация). По собственному опыту ребенок знает, что предметы, расположенные *на* чем-то, связаны с этим «чем-то» определенным образом. Поэтому дома, нарисованные ими, ровно стоят на земле, а труба перпендикулярна скату крыши.

А как насчет «головоногов»? Неужели дети действительно думают, что лицо у человека там же, где живот? Нет, отвечают Пиаже и некоторые другие исследователи. Просто это изображение того, что дети считают *самым важным* у человека (Freeman, 1980). Детский рисунок — не фотография, а скорее символическое изображение ребенком своего представления и понимания мира. Не все исследователи согласны с интерпретацией детских рисунков, предложенной Пиаже. Однако ему удалось наглядно доказать наличие общих признаков, часто обнаруживаемых в рисунках детей разных возрастов, и подтолкнуть других исследователей к систематическому изучению детского мышления, находящего выражение в их изобразительной деятельности (Winner, 1986).

Использование научного метода

При исследовании развития ребенка применяется тот же научный метод, которым пользуются в любой другой области социальных наук или наук о поведении. Термин научный метод относится к тем общепринятым приемам, которые ученый использует для того, чтобы продвинуться в своем исследовании от начальной стадии формулирования вопросов до окончательных выводов. Ученые могут расходиться во взглядах на то, что следует наблюдать и как лучше всего измерить наблюдаемое явление, но большинство исследований, в сущности, состоит из 4-х этапов.

НАУЧНЫЙ МЕТОД

Четыре обязательных этапа, которые проходят все исследователи в процессе проведения научного исследования.

1. *Постановка проблемы.* Исследователь должен определить, что конкретно он собирается изучать.
2. *Формулирование гипотез в отношении предполагаемых причин изучаемого явления.* Исследователь должен предсказать причины, которые, по его мнению, вызывают интересующее его явление.
3. *Проверка гипотезы.* Исследователь должен: а) собрать данные и б) проанализировать их, используя соответствующие статистические критерии.

4. *Формулирование выводов*. Учитывая результаты предыдущего этапа, исследователь должен сформулировать заключение о тех причинных связях, которые предполагались в исходных гипотезах.

Краткое обсуждение этих этапов поможет уяснить то, как планируется научное исследование.

Постановка проблемы. Наука о человеческом развитии полна интересных вопросов. Что может видеть новорожденный? Всегда ли отрочество и юность являются периодом «бури и натиска», или этот этап жизненного цикла может быть спокойным переходом к взрослости? Какие различия в моральном развитии мальчиков и девочек наблюдаются на пороге отрочества? Как эти различия проявляются в подростковом социальном поведении? Каковы основные цели развития после ухода человека на пенсию? Но эти вопросы, как бы интересно они ни звучали, слишком широки и потому малоэффективны для научного исследования. Перед проведением исследования мы должны сузить проблему так, чтобы получилось нечто поддающееся проверке. «Как дети овладевают родным языком?» — слишком широкий вопрос. «Как ребенок приходит к пониманию роли метафоры, сарказма и других стилистических фигур?» — вопрос уже более узкий, однако не настолько, чтобы гипотетический ответ на него можно было подвергнуть строгой проверке. Проблема исследования должна быть еще более узкой.

В ряде исследований, проведенных в последние годы, ученых интересовало, как дети научаются понимать сарказм — одно из наиболее сложных стилистических средств языка, сущность которого заключается в особом соотношении двух планов — подразумеваемого и выражаемого. Когда в аэропорту не могут найти ваш багаж и ваш лучший друг говорит: «Да, сегодня — день удач!» — ясно, что он произносит это с насмешкой, подразумевая совсем не то, что говорит. К прямому значению его слов добавляются различные оттенки и нюансы, придающие им иронический оттенок. Взрослый обнаружит сарказм по двум признакам: 1) противоречию между случившимся и сказанным и 2) использованию говорящим определенной интонации для указания на истинное значение его слов. Но маленькие дети обычно не улавливают эти признаки: они все понимают буквально. Тогда исследователи могут поставить перед собой следующий вопрос: «Какой из этих признаков ребенок понимает в первую очередь, в каком возрасте и при каких обстоятельствах это происходит?» Теперь мы можем сказать, что исследователь сформулировал проблему, которая поддается научному исследованию (Capelli, Nakagawa, & Madden, 1990).

Формулирование гипотез. В большинстве исследований ученые придают своим ожиданиям форму гипотезы. Они заранее предсказывают, что может быть обнаружено в процессе исследования. Изучая понимание сарказма детьми, исследователи предположили, что дети могут обнаружить сарказм по интонации или тону голоса еще до того, как начнут улавливать контекстуальные признаки. Даже для самых маленьких детей голос служит ключом к разгадке эмоционального состояния говорящего. Однако понять контраст между контекстом и буквальным смыслом сказанного им значительно труднее.

Проверка гипотезы. Чтобы проверить, верна ли гипотеза, исследователи выбирают подходящий для решения этой задачи метод, определяются в отношении условий проведения проверки, измерительных инструментов и количества замеров, а также намечают те аспекты ситуации, которые будут контролироваться в ходе испытаний. Исследователи должны проявлять известную предусмотрительность при планировании наблюдений, с тем чтобы они могли систематически и беспристрастно измерять интересующее их поведение. Так, в рассматриваемом нами исследовании понимания детьми сарказма ученые сочинили несколько историй, причем каждая из них имела два варианта: саркастический и серьезный. Эти истории были записаны на магнитофон также в двух вариантах, отличавшихся манерой чтения: в одном случае ключевая для понимания смысла истории фраза произносилась насмешливым, саркастическим тоном, в другом — тоном совершенно обычным, нейтральным. Затем эти записи в случайном порядке давали прослушать третьеклассникам, шестиклассникам и взрослым и сравнивали их ответы на вопросы специально сконструированного опросника (Capelli et al., 1990).

Формулирование выводов. Основываясь на собранных данных, ученые должны сделать выводы, которые бы по возможности адекватно отражали то, что им удалось установить. В разбираемом нами исследовании понимания детьми сарказма взрослые четко улавливали саркастические нотки как по контекстуальным (потеря багажа), так и по интонационным (насмешливый тон голоса) признакам; таким образом, им доступны оба типа признаков. Шестиклассникам оказалось гораздо труднее понять сарказм, если интонация рассказчика не менялась, а из третьеклассников практически никто не смог этого сделать. Авторы пришли к выводу, что при распознавании сарказма дети первоначально в существенно большей степени опираются на интонацию, чем на контекст (Capelli et al., 1990).

Выбор условий проведения исследования

Планирование любого исследования в области социальных наук заключается в определении структуры и типа собираемых данных, а также способов их анализа. Растущий человеческий организм развивается в меняющейся среде. Исследователям никогда не удается охватить картину этих изменений полностью. Вместо этого они должны выбрать какой-то ее фрагмент, определить условия, в которых будет проводиться исследование, отобрать для него испытуемых, а также выбрать адекватные методы измерения и анализа. Совокупность решений исследователя по этим вопросам и составляет то, что называется экспериментальным планом.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПЛАН

Выбор исследователем обстановки, испытуемых и методов измерения при исследовании поведения, позволяющий упорядочить сбор данных и структурировать получаемую информацию.

Среди решений, образующих экспериментальный план, разумеется, присутствует выбор условий проведения исследования. Сначала мы рассмотрим выбор между лабораторными условиями и естественной обстановкой. Читая этот раздел, следует иметь в виду, что речь идет не о выборе из двух альтернатив, а об

определении на своего рода континууме: от полного отсутствия или слабого контроля в естественных условиях до умеренного (когда, например, все в классе смотрят одну и ту же телепередачу и затем отвечают на вопросы одного и того же структурированного теста) или жесткого контроля в лабораторных условиях (когда, например, в исследовании вербального научения от каждого испытуемого, сидящего в отдельной кабинке, требуется заучить список слов, записанных на магнитофон и предъявляемых через наушники). Стремясь повысить точность результатов, многие исследователи сочетают элементы жесткого экспериментального плана с более естественной обстановкой проведения исследования. Например, исследователи, изучающие некоторые аспекты поведения начавших ходить малышей, могут установить сложную экспериментальную аппаратуру в доме у ребенка, для того чтобы наблюдать его естественное поведение при выполнении строго контролируемых заданий.

Лабораторные условия. В лабораторной обстановке исследователь может периодически изменять некоторые условия (независимые переменные) и наблюдать результирующее поведение (зависимые переменные). Например, дети, заучивающие слова в лабораторных условиях, могут делать это систематически. Уровень шума и количество отвлекающих моментов здесь поддерживаются в заданных границах. Трудность входящих в перечень слов контролируется. Ожидания и инструкции экспериментатора, вознаграждение или наказание, темп предъявления слов — все это может строго соблюдаться и контролироваться. Подобным же образом наблюдаемое поведение может быть точно измерено — будь то процент запоминания или забывания, симптомы тревоги или раздражения. Лаборатория — идеальное место для проверки гипотез и доказательства существования причинно-следственных связей между переменными. Именно в таких условиях проводились многие исследования процессов научения и памяти у людей всех возрастных групп.

НЕЗАВИСИМАЯ ПЕРЕМЕННАЯ

Перемениая в эксперименте, которой манипулируют с целью обнаружить ее влияние на зависимую переменную.

ЗАВИСИМАЯ ПЕРЕМЕННАЯ

Перемениая в эксперименте, которая меняется в результате манипулирования независимой переменной.

Естественная обстановка. Исследования, проводимые в естественных условиях, допускают гораздо меньший контроль. В этом случае изменение независимых переменных достигается исключительно за счет их выбора, а не манипулирования ими. Исследователи выбирают конкретный класс в конкретной школе или сравнивают учителей в Японии, Тайване и Соединенных Штатах (Stevenson et al., 1986). Конечно, учителей можно обучить пользоваться конкретной методикой или учебными видеокассетами, но часто ли происходящее в классе точно соответствует заранее подготовленному сценарию? В ряде исследований, проводимых в естественных условиях, ученым приходится ждать, когда произойдет интересующее их событие. Например, при изучении дисциплины в классе им нужно дождаться, когда ребенок начнет себя плохо вести, и именно в это время оказаться там с видеокаме-

рой. Иногда при проведении натуралистических исследований ученым приходится полагаться на свои заметки или видеозаписи, надеясь, что из непрерывного потока потенциально значимых событий они отобрали именно то, что им нужно. В отдельных случаях использование этого метода приводит к ошибкам наблюдения и необоснованным выводам.

Экологическая валидность. Так же как некоторые натуралистические исследования могут расцениваться как неконтролируемые и неточные, некоторые лабораторные эксперименты могут критиковаться как искусственные и узконаправленные. Это может быть обусловлено непривычностью лабораторной обстановки, ее изолированностью от реального мира или отсутствием в нашей повседневной жизни ситуации, в которой имело бы смысл наблюдаемое в лаборатории поведение. Бронфенбреннер (Bronfenbrenner, 1979) характеризовал американскую психологию развития как «науку о странном поведении ребенка в странной ситуации со странным взрослым в кратчайший период времени» (р. 19). Благодаря критике Бронфенбреннера и ряда других ученых исследователи человеческого поведения все чаще пытаются сочетать точность лабораторного эксперимента с экологической валидностью исследования в естественных условиях.

Под *экологической валидностью* понимается учет многочисленных средовых переменных, которые влияют на поведение. Поэтому исследователи, стоящие на позициях экологического подхода к развитию, создают или изменяют определенные условия, не нарушая обычной жизненной обстановки. Например, в обстановке средней школы ученым могло понадобиться изучить эффект использования совместных учебных групп для преподавания естественных наук с четвертью класса. Тогда им пришлось бы изучить учебную деятельность детей как до, так и после образования этих групп, в той классной комнате, где преподают естественные науки. Таким образом, можно было бы полностью контролировать стиль учителя, мотивацию учеников и физическую среду классной комнаты (см. приложение «Исследование социального поведения детей в естественных условиях»).

Выбор экспериментального плана для изучения изменений, происходящих с течением времени

Как уже не раз говорилось, развитие — это непрерывный, динамический процесс, продолжающийся всю жизнь. Поэтому генетические исследования, в отличие от других видов исследований, сосредоточены на изменениях, происходящих с течением времени. Любая область исследований, касающаяся *временных* или *возрастных* изменений, относится к науке о развитии.

Далеко не всегда можно объяснить или предсказать изменения в поведении. В основном это объясняется природой причинности и различиями в определении возраста, — как его понимают биология, социология, история и т. д. Из-за комплексного характера генетических исследований ответы специальных наук на вопросы, касающиеся процессов развития, в лучшем случае вызывают полемику. Три различных экспериментальных плана или метода изучения изменений, происходящих с течением времени, помогают ученым находить требуемые ответы. Это метод продоль-

ных срезов (лонгитюдный план), метод поперечных срезов и комбинированный метод (когортно-последовательный план). В табл. 1-3 дается их сопоставление. Далее мы подробно поговорим о каждом из них.

Лонгитюдный план. Лонгитюдный план предполагает изучение одних и тех же индивидуумов в разные моменты их жизни. Измерения повторяются через значительные промежутки времени и сравниваются с данными, полученными на предыдущих этапах. Исследователи могут строить кривые роста или научения в таких областях, как языковое развитие, когнитивное развитие или формирование физических навыков. За детьми могут наблюдать вплоть до достижения ими взрослости, чтобы посмотреть, какие свойства личности сохраняются, а какие исчезают.

ЛОНГИТЮДНЫЙ МЕТОД (ПЛАН)

Организация исследования, при которой одни и те же испытуемые наблюдаются на протяжении установленного периода.

Лонгитюдные планы особенно привлекают специалистов в области возрастной психологии. Поскольку испытуемые в этом случае сравниваются сами с собой в разные моменты своей жизни, их не требуется сортировать и уравнивать по всем остальным параметрам, кроме возраста. Некоторые процессы развития могут изучаться очень внимательно, тогда наблюдение за индивидуумом проводится раз в неделю или даже каждый день. Например, при изучении языкового развития на 2-м или 3-м году жизни наблюдение за небольшой группой детей проводится раз в неделю, чтобы стала видна детальная картина пробивающей себе дорогу языковой способности.

Но у лонгитюдных исследований есть и отрицательные стороны. Они требуют значительных временных затрат как со стороны ученых, так и со стороны испытуе-

Таблица 1-3

Основные методы организации исследований развития человека

Тип метода (плана)	Характеристика
Метод продольных срезов (лонгитюдный план)	Группы испытуемых исследуются неоднократно на протяжении установленного отрезка времени; повторные измерения проводятся в разных возрастах. *Преимущества*: обнаруживает связи между поведением на разных этапах жизни. *Недостатки*: возможность неправильной интерпретации наблюдаемых в определенном возрасте изменений вследствие направленного уменьшения выборки испытуемых, их знакомства с методиками исследования и эффектов когорты
Метод поперечных срезов	Группы испытуемых разного возраста исследуются одновременно. *Преимущества*: требует меньше времени и затрат, чем лонгитюдное исследование. *Недостатки*: группы могут отличаться не только по возрасту; не позволяет изучать тенденции роста; эффекты когорты могут сказываться на наблюдаемых возрастных различиях
Комбинированный (когортно-последовательный) план	Две или более группы индивидуумов, родившихся в разное время, неоднократно исследуются на протяжении установленного периода времени. *Преимущества*: допускает продольные и поперечные сравнения характеристик детей; позволяет измерять эффекты когорты. *Недостатки*: на проведении данного исследования могут сказаться недостатки, присущие методам продольных и/или поперечных срезов, хотя сам по себе этот план способствует их преодолению; его реализация требует больше средств и времени

ПРОБЛЕМА КРУПНЫМ ПЛАНОМ: ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В ЕСТЕСТВЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Дэвид Е. Дей, ученый, занимающийся проблемами образования в раннем детстве, воспользовался наблюдением за социальным поведением детей в естественной обстановке, чтобы оценить последствия объединения детей с отклонениями в развитии с обычными детьми в подготовительных классах. Выбранный подход позволил ему оценить положение, не препятствуя естественному поведению детей. На протяжении всего периода наблюдения учитель и его помощники были включены в разнообразные занятия детей: конструирование из кубиков, рисование, слушание сказок, — и взаимодействовали с ними без каких-либо осложнений.

Методика оценки, используемая в этом исследовании, проста. Она начинается с составления характеристики на каждого ребенка, которая включает: историю его социализирующего опыта, в том числе сведения о числе братьев и/или сестер, порядке их рождения и наиболее важных событиях раннего детства; основные сведения из истории болезни; сведения о составе семьи, включая причины, по которым родители дали согласие на участие ребенка в исследовательской программе; и наконец, сведения об особых потребностях ребенка, связанных с физической и/или умственной недостаточностью, зафиксированным или предполагаемым жестоким обращением или эмоциональным стрессом. Сюда включаются также различные показатели возрастного развития, в частности результаты тестирования и оценки психологов.

Сразу после составления характеристик начинался основной этап исследования — наблюдение за детьми. В течение 5–10 дней за каждым ребенком наблюдали по несколько раз. Каждое наблюдение длилось ровно 30 секунд, после чего результаты в закодированном виде заносились в специальную «Таблицу данных контроля за поведением». Эта таблица содержала следующие категории поведения: *Включенность в задачу; Кооперация; Автономия; Вербальное взаимодействие; Использование игровых материалов; Поддержание деятельности* и *Внимание к другим*. Та же самая таблица использовалась для получения ответов на ряд вопросов иного рода, в частности: Обращают ли здоровые дети внимание на задание или их отвлекают дети с различными отклонениями в развитии? Включаются ли дети в

мых. Человек может заболеть, уехать в отпуск, переехать в другой город или просто отказаться участвовать в исследовательской программе. Некоторые люди привыкают к тестированию и, в целом, показывают лучшие результаты по сравнению с теми, кто тестируется впервые. Испытуемые, участвующие в лонгитюдном исследовании до его окончания, обычно обнаруживают сильные тенденции к сотрудничеству и стабильности. Высказывалось предположение о том, что участники лонгитюдных исследований обычно здоровее, богаче и умнее, чем их сверстники.

Ученые тоже могут переехать, потерять интерес к проблеме, наконец, умереть, если исследование длится достаточно долго. В упоминавшемся выше Калифорнийском лонгитюде за его 50-летнюю историю, сменяя друг друга, принимали участие много известных ученых. Лонгитюдные исследования требуют значительного финансирования; кроме того, цели, поставленные в начале работы, могут не согласоваться с тем, что интересует ученых сегодня. Когда меняются теории и методы исследования, довольно трудно включить новые методики и идеи в уже осуществляющийся проект.

Метод поперечных срезов. При использовании метода поперечных срезов одновременно сравниваются различные группы испытуемых разного воз-

выполнение задания? Заканчивают ли они задание? Проявляют ли они при этом внимание к другим детям, как к здоровым, так и к больным? Как происходит их вербальное общение? Разговаривают ли здоровые дети только со здоровыми детьми? Исключают ли они детей с физическими недостатками из игры? Какого рода отклонения в развитии больше всего мешают нормальному взаимодействию?

Виды поведения, закодированные исследователями в таблице, определялись на основе наблюдений, сделанных в течение всего дня, чтобы гарантировать соответствие получаемого профиля поведения реальным событиям. Затем эти данные поведения суммировались в виде матрицы, дававшей ясную картину частоты и локализации каждого вида поведения. Кроме того, фиксировались сведения, касающиеся вида деятельности или места ее осуществления, числа присутствовавших детей и роли персонала в этой деятельности в течение каждого 30-секундного наблюдения. Эта информация показывала диапазон и тип взаимодействия между детьми, а также роль взрослого в каждой делтельности и его местонахождение.

Данные ряда предварительных исследований, использовавших эту методику, позволили прийти к некоторым интересным выводам. У ряда детей с серьезными физическими недостатками устанавливаются вполне нормальные контакты и каналы общения со здоровыми детьми, тогда как у детей с небольшими речевыми проблемами общение со здоровыми детьми часто вызывало значительные трудности. Здоровые дети, одноклассники которых страдали теми или иными серьезными отклонениями в развитии, относились к ним с повышенным вниманием, причем совместное обучение не вредило ни их вербальному взаимодействию, ни учению (Day, Perkins, & Weinthaler, 1979).

Многое здесь еще требует изучения. Однако, основываясь на этих положительных результатах, все более широкое распространение сегодня получают подготовительные и начальные классы, в которых учатся как здоровые дети, так и дети с разного рода нарушениями в развитии. Последние выигрывают от этого, так как могут брать пример со своих здоровых одноклассников и рассчитывать на их помощь. Польза для здоровых детей состоит в совершенствовании их социальных навыков и усилении позитивных установок без ущерба для речевых и учебных достижений (Turnbull, & Turnbull, 1990).

раста. Преимущества этого плана по сравнению с лонгитюдным заключаются в том, что такое исследование короче, дешевле и в большей степени поддается управлению. Примером применения метода поперечных срезов может служить рассмотренное выше исследование, в котором изучалось понимание диалогов с элементами сарказма третьеклассниками, шестиклассниками и взрослыми.

МЕТОД ПОПЕРЕЧНЫХ СРЕЗОВ

Метод изучения развития, при котором выборка лиц одного возраста наблюдается и сравнивается с одной или несколькими выборками других возрастных групп.

Чтобы обеспечить разумную сопоставимость разновозрастных групп, метод поперечных срезов предъявляет жесткие требования к формированию выборки испытуемых. Например, при изучении взрослых людей, значительно различающихся по возрасту, часто трудно сформировать выборку, уравненную по таким переменным, как состояние здоровья, уровень образования или принадлежность к определенным культуре или социальному слою. Исследования интеллекта взрослых с самого начала наткнулись на проблемы сопоставимости выборок. Можно ли считать, например, что выборка 60-летних по состоянию здоровья, уровню образования, культурной принадлежности, социально-экономическому статусу практически не отличается от выборки 40-летних? Наконец, как в лонгитюдных исследованиях, так и в исследованиях методом поперечных срезов трудно отделить эффекты хронологического

возраста от эффектов того исторического периода, в котором живут люди. Ранее приведенный пример с Рут и Джуди свидетельствует об огромном влиянии исторических событий на индивидуальное развитие.

Комбинированные планы. Некоторые ученые объединяют методы продольных и поперечных срезов в комбинированных планах исследования, среди которых наибольшую известность получил когортно-последовательный план. Уитбурн (Whitbourne, 1991) использовала такой план при исследовании личности в ранней и средней взрослости. В 1968, а затем в 1976 годах она обследовала студентов старших курсов колледжей, изучая их Я-образы, социальные отношения и жизненные ценности. Уитбурн повторила это исследование в 1984 и 1990 годах с новыми группами старшекурсников; кроме того, она заново обследовала тех, кто принимал в нем участие раньше. Каждая из этих 4-х групп рассматривалась как возрастная когорта.

КОГОРТНО-ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЙ ПЛАН

Объединение метода поперечных срезов и лонгитюдного метода в один комбинированный план, при котором люди, принадлежащие к нескольким возрастным когортам, наблюдаются периодически на протяжении длительного периода.

Самая ранняя возрастная когорта к концу исследования была обследована 4 раза. Следовательно, в этой группе можно было проанализировать возрастные изменения тем же способом, что и при лонгитюдном исследовании. Как менялись эти люди по мере того, как они продвигались от студенческой жизни в конце 60-х к

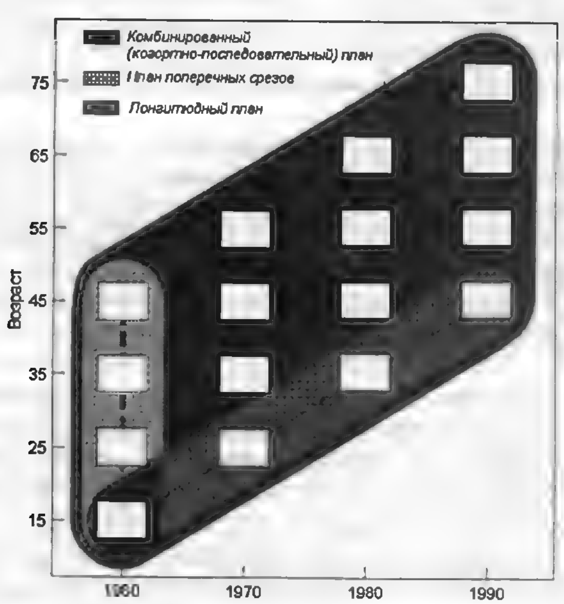


Рис. 1-4. Основные планы исследования: лонгитюдный, поперечных срезов и комбинированный, когортно-последовательный. Диагональные ряды (см. нижний ряд) символизируют лонгитюдные исследования, а вертикальные колонки (см. левую колонку) — исследования методом поперечных срезов. Весь рисунок представляет собой когортно-последовательный план, на котором показаны 4 возрастные когорты, изучаемые в 4-х разных точках жизненного пути.

самостоятельной работе или браку в середине 70-х и дальше — к обзаведению детьми в начале 80-х, к переосмыслению прожитой жизни в 90-е, по достижении 40-летнего возраста? Кроме того, эту группу можно сравнить с 3 другими на каждом возрастном уровне.

Уитбурн обнаружила, что на уровне студенческих лет эта первая группа во многом отличается от 3-х других в своих установках и ценностях. Возможно, эти различия объясняются бурной политической жизнью студенчества в конце 60-х. Все возрастные когорты в этом исследовании обнаружили высокую заинтересованность в устройстве жизни при втором обследовании, когда им было за 20 лет. Вероятно, это — возрастная роль, свойственная как мужчинам, так и женщинам, когда они строят свою карьеру.

Иллюстрацией к рассмотренным трем планам исследования служит рис. 1-4. При изучении взрослости такой комбинированный план необходим, если требуется отделить эффекты хронологического возраста от эффектов конкретного исторического периода. Психология юношей и девушек или их родителей может различаться в зависимости от того, живет ли человек в разгар борьбы за гражданские права в США и массовых протестов против войны во Вьетнаме в конце 60-х годов или же во времена возобновившихся споров о гражданских правах и волны патриотизма в период войны в Персидском заливе в 1991 году.

Методы сбора данных

Научные исследования дают широко расходящиеся результаты в зависимости от используемых методов измерения и состава испытуемых. Людей можно наблюдать в реальной жизни, а можно подвергнуть тестированию в контролируемых, искусственно созданных ситуациях. Им можно предложить письменно ответить на вопросы теста, чтобы определить уровень их достижений, способность решать задачи или креативность. Исследователи могут попросить испытуемых рассказать о своем поведении, задавая прямые вопросы или используя проективные методики, дающие косвенные сведения об их мыслях и чувствах. Далее мы поближе познакомимся с этими различными методами сбора данных.

Независимо от типа измерения, его эффективность определяется понятиями надежности и валидности. Надежная мера заслуживает доверия, дает устойчивые и воспроизводимые результаты. Например, тест художественных способностей должен оценивать людей точно так же, сколько бы раз его ни повторяли, иначе он будет непригоден для исследовательских целей. На ненадежный тест художественных способностей легко могло бы повлиять настроение тестируемого или настроение аналитика, оценивающего результат. В противоположность этому, валидность показывает, измеряет ли используемая в данном исследовании методика то, для измерения чего она предназначена. Например, при использовании Словарного теста в картинках Пибоди (Peabody Picture Vocabulary Test) ребенку пока-

НАДЕЖНОСТЬ

Степень согласованности результатов, получаемых при многократном применении методики измерения.

ВАЛИДНОСТЬ

Показатель точности, с которой та или иная методика измеряет то, для измерения чего она предназначена.

зывают буклет с картинками. Экспериментатор произносит вслух стимульное слово и просит ребенка показать на странице буклета одну из 4-х картинок, изображающую названный предмет и т. д. Это всего лишь тест на понимание слов английского языка, предъявляемых в устной форме. Тем не менее исследователи иногда ошибочно используют его для измерения уровня интеллекта. Излишне говорить, что подобное использование теста является невалидным, то есть необоснованным.

Прямое наблюдение. Возможно, самый распространенный вид измерения, используемый в работе с младенцами и маленькими детьми, — непосредственное наблюдение за поведением ребенка в определенной ситуации. Исследователь может проследить за тем, как ребенок обращается с игрушкой или реагирует на посторонних. Детей можно наблюдать в школьной обстановке, чтобы посмотреть, как они работают вместе над решением какой-то задачи. Чтобы повысить точность и информативность наблюдения, ученые часто пользуются записывающей аппаратурой, например видеокамерой. Если же требуется провести исследование старших детей, подростков или взрослых, организация прямого наблюдения за их поведением наталкивается на все возрастающие трудности. Подросткам и взрослым не очень-то нравится «выходить на сцену», они предпочитают рассказать исследователям о своих мыслях и чувствах.

Анализ индивидуальных случаев. Этот метод нацелен на изучение индивидуальности и может представлять собой глубинные интервью, наблюдение или их сочетание. Для исследований таким методом часто отбирают неординарных людей: это могут быть и нобелевские лауреаты, и психически больные, и оставшиеся в живых узники концлагерей, и талантливые музыканты. Обычно при описании и оценивании их поведения используется неформальный, качественный подход. Анализ случаев может использоваться при разработке новых областей исследования или для более тщательного изучения последовательного взаимодействия множества противоречащих друг другу влияний. Самый ранний пример применения этого метода встречается в «дневниках ребенка», содержащих данные наблюдений за развивающимся малышом. Записи в такого рода дневниках, как правило, ведутся неполно и несистематически, что можно заметить в выдержках из дневника, составленного Муром (Moore, 1896).

5-я неделя: узнал лицо человека.
7-я неделя: узнал звуки голоса.
9-я неделя: узнал грудь, когда увидел ее и лицо матери.
12-я неделя: узнал свою руку.
16-я неделя: узнал свой большой палец и соску.
17-я неделя: узнал шарик с расстояния в несколько футов.

Анализ индивидуальных случаев редко используется в исследованиях возрастного развития, поскольку влечет за собой проблемы субъективности и неконтролируемых переменных, к тому же он связан с изучением одного конкретного человека. Поэтому установить причинно-следственные связи и сделать обобщения оказы-

вается почти невозможно. В то же время правильно проведенный анализ развития одного человека может стимулировать более строгое исследование вскрытых в нем проблем.

В практических областях, таких как медицина, образование, социальная работа и клиническая психология, анализ индивидуальных случаев — важный инструмент для постановки диагноза и выработки рекомендаций. Краткосрочное исследование с использованием этого метода, например детальный анализ реакций ребенка на военные действия или травму, может оказаться полезным для понимания его поведения в дальнейшем. Несмотря на то что к анализу индивидуальных случаев как к инструменту исследования следует относиться с осторожностью, он дает яркую, наглядную, детальную картину изменения целостного индивидуума на фоне его окружения.

Тесты достижений и способностей. Письменные тесты достижений или способностей — широко распространенная форма измерения физических и когнитивных аспектов развития. Чтобы приносить пользу, эти тесты должны быть надежными и валидными в том, что касается измерения способностей, для оценки которых они разработаны. Чаще всего это бланковые методики, заполняемые вручную, хотя все большее распространение получают их компьютерные версии.

Методики самоотчета. К методикам самоотчета относятся интервью и заполняемые самим испытуемым разнообразные формы отчетов и опросников, в которых исследователь задает вопросы с целью выявления мнений и типичных форм поведения опрашиваемого. Иногда испытуемых просят сообщить информацию о себе, о том, каковы они сейчас, в настоящем, или какими они были в прошлом. Иногда их просят поразмышлять над своими утверждениями или намерениями, высказаться по поводу каких-то суждений об их поведении или образе жизни либо оценить себя по набору черт личности. В любом случае предполагается, что они постараются быть по возможности честными и объективными. Иногда такие методики включают в себя «шкалу лжи», содержащую повторяющиеся в несколько измененной форме вопросы основной части опросника и предназначенную для оценки искренности респондента. Несмотря на такой контроль, данные, получаемые с помощью методик самоотчета, могут ограничиваться тем, что захочет сообщить респондент, или тем, что он сочтет приемлемым для исследователя.

Несмотря на широкое использование интервью и опросников в исследованиях подростков и взрослых, эти методики требуют существенной адаптации при работе с детьми. В одном таком исследовании ученым потребовалось выяснить представления детей о самих себе и своих семьях. Была использована техника самоотчета, известная под названием *интерактивный диалог*. Один из таких диалогов был посвящен вопросу «На кого похож я и на кого похожи члены моей семьи». Исследователь заготавливал к интервью набор карточек с сюжетными картинками. Отвечая на вопросы, дети раскладывали карточки на две группы, указывая тем самым на сходство или отличие ситуаций, изображенных на картинках, с отношениями в их семье (Reid, Ramey, & Burchinal, 1990).

Проективные методики. Иногда исследователь вообще не задает прямых вопросов. В проективных тестах испытуемым предлагаются картинка, задача или ситуация, несущие в себе элемент неопределенности, а они должны рассказать историю, объяснить, что нарисовано, или найти выход из ситуации. Поскольку исходная задача, в силу своей неопределенности, такова, что правильных или неправильных ответов быть не может, предполагается, что в этом случае люди будут проецировать на эту ситуацию свои собственные чувства, установки, тревоги и потребности. Вероятно, самой известной проективной методикой является тест «чернильных пятен» Роршаха. Другим примером может служить тест тематической апперцепции (ТАТ), при проведении которого испытуемого просят придумывать небольшие истории по мере предъявления серии картин довольно неопределенного содержания. Затем тестирующий анализирует темы, содержащиеся во всех придуманных испытуемым историях.

Широко используются и такие проективные методики, как тест словесных ассоциаций и тест незаконченных предложений. Испытуемых могут попросить закончить фразу типа: «Мой папа всегда...» Им могут показать набор картинок и предложить рассказать, что тут нарисовано, выразить свое отношение к изображенному, проанализировать рисунки или расположить их в таком порядке, чтобы получился связный рассказ. Так, в одном исследовании 4-летние дети участвовали в игре под названием «Медвежий пикник». Экспериментатор рассказывал несколько историй о семье плюшевых медвежат. Затем ребенку давали в руки одного медвежонка («это будет твой медвежонок») и предлагали закончить рассказ (Mueller, & Lucas, 1975).

Интерпретация данных

После того как данные собраны, для исследователя наступает время интерпретировать их и проверить, насколько они подтверждают выдвинутую им ранее гипотезу. Мы не всегда интерпретируем одни и те же события одинаково. (Три свидетеля ограбления или три участника одного и того же эксперимента могут представить три разные версии происшедшего.) В научном исследовании развития ребенка необходимо использовать надежные, воспроизводимые и непротиворечивые методики анализа, которые приводят к одинаковым выводам, иначе прогресс и расширение знаний в этой области науки станут невозможными. Выполнение этой задачи начинается с понимания того, что точной интерпретации данных могут помешать самые различные обстоятельства.

Серьезная проблема возникает в связи с *предвзятостью наблюдателя* — присущей всем нам склонности видеть то, что мы ожидаем или хотим увидеть. (Это и называется *субъективностью.)* Мы либо не замечаем, либо отказываемся поверить во все то, что противоречит существующим у нас предпосылкам. Происходит ли это из-за принадлежности к определенному культурному слою с его традициями, предрассудками, стереотипами или вследствие недостатка опыта, — в любом случае предвзятость приводит к ошибочным выводам. Исследователь, который наблюдает, например, за ростом спортивного мастерства у женщин, занимающихся тяжелой атлетикой, может быть изначально необъективен, полагая, что женщины либо

не могут, либо не должны заниматься этим видом спорта. Другой пример: американский исследователь может заключить, что финны крайне недружелюбны и избегают знакомств, тогда как на самом деле это следствие застенчивости и самоуглубленности, берущей начало в традициях иной культуры.

Точной интерпретации фактов может помешать и невосприимчивость. Наблюдая изо дня в день одно и то же, мы можем настолько привыкнуть к происходящему, что становимся неспособны осознать его значение. Например, по тому, за какой партой в классе сидит тот или иной ученик, мы, при желании, можем определить, как относятся к нему одноклассники, лидер он или изгой, к какой компании или группе он принадлежит. Но если мы видим этих детей в классе несколько дней в неделю, мы можем проглядеть эту легкодоступную информацию. Другим, не менее показательным примером может служить наша неспособность уловить признаки дистресса у самых близких нам людей.

Еще одним препятствием объективному наблюдению является тенденция слишком широко, узко или произвольно смотреть на изучаемое поведение. Если, например, мы хотим выявить особенности памяти у детей или подростков, мы можем воспользоваться множеством подходов к изучению этой проблемы. Можно наблюдать за отдельными детьми или подростками на протяжении обычного школьного дня, отмечая, сколько раз они забывают усвоенный ранее материал. Однако для точного измерения функций памяти этот метод слишком произволен. Такого рода наблюдение не учитывает, например, насколько хорошо испытуемые выучили то, что так легко забыли впоследствии, и знали ли они это вообще. В этом смысле лабораторные условия могли бы дать более точные результаты.

Определение границ выводов

Слишком легко сойти с твердой почвы фактов в стремлении выйти в своих заключениях за пределы того, что было действительно обнаружено в процессе исследования. Хотя это может произойти по разным причинам, исследователей, занимающихся проблемами развития, особенно беспокоят 3 проблемы.

Проблема дефиниции. В исследованиях мы обычно имеем дело с 2 видами определений: теоретическими и операциональными. *Теоретическое определение* какой-либо переменной основывается на гипотетических построениях ученого. Например, теоретическое определение интеллекта могло бы звучать таким образом: «способность приспосабливаться к окружающей среде». В противоположность ему, *операциональное определение* описывает эту переменную исходя их того, как она измеряется. В этом случае операциональное определение интеллекта могло бы выглядеть так: «поведение, измеряемое шкалой умственного развития Стэнфорд–Бине». Исследователи с различными представлениями об интеллекте получают различные результаты при интерпретации одних и тех же данных. Если ученые хотят быть уверены, что говорят об одном и том же, им нужно договориться об определении, которое описывает методики наблюдения и измерения, используемые в их исследованиях. Это и есть операциональное определение. Но работа ученых приобретает еще большее значение, если они дают еще и теоретическое определение.

Чтобы проиллюстрировать сказанное, рассмотрим проблему изучения агрессии. Можно было бы согласиться с теоретическим определением агрессии как «поведения, имеющего намерением принести вред или разрушение». Но как измерить «намерение»? Что наблюдать? Чтобы ответить на эти вопросы, нам требуется операциональное определение предмета исследования. Один исследователь может фиксировать толчки, удары ногами или кулаками, вообще физические действия, направленные против другого человека. Второй — записывать и подсчитывать словесные оскорбления. Третий может воспользоваться оценками агрессивности ребенка, которые учитель выставляет по привычной ему пятибалльной шкале. Четвертый может отыскивать агрессивное содержание в историях, придуманных ребенком по его заданию. Однако ребенок, получивший высокие баллы за проявление агрессии в своих фантазиях, может иметь самые низкие баллы за проявление актуальной физической агрессии в том виде, как она измеряется нашим первым гипотетическим исследователем. Все перечисленные нами исследователи измеряют на самом деле разные вещи. Чтобы связать между собой все 3 вида агрессии, им потребуется теория.

Проблема обобщения. Исследование проводится в конкретной обстановке, при конкретных обстоятельствах и с конкретными людьми, принадлежащими к конкретным социокультурным группам. Поэтому результаты любого исследования должны распространяться на таких же людей, находящихся в аналогичных ситуациях. Например, дети, которые в повседневной жизни часто сталкиваются с сарказмом, могут научиться распознавать признаки такого поведения гораздо быстрее, чем те, кто растет в семьях, где сарказм — явление редкое.

Проблема смешения понятий корреляции и причинности. Очень трудно сколько-нибудь определенно утверждать, что мы имеем дело с причинностью, или, иначе говоря, знаем причину определенного поведения. Например, 8-летние мальчики, которые слишком много времени проводят у телевизора, более агрессивны в играх со сверстниками. Является ли просмотр телепередач причиной их агрессивности? Может, агрессивные дети больше смотрят телевизор, потому что им нравятся сцены насилия? Ряд исследований указывает на то, что агрессивное поведение и интерес к сценам насилия, увиденным по телевизору, связаны между собой, но мы не можем с уверенностью сказать, что здесь причина, а что — следствие; возможно и влияние какого-то третьего фактора. К примеру, рост и вес человека взаимосвязаны. Но можно ли сказать, что рост является причиной веса или что вес является причиной роста? Очевидно, что и рост, и вес — это результаты реализации генетического плана, который во взаимодействии со средой определяет физический рост организма в целом.

ПРИЧИННОСТЬ

Связь между двумя переменными, при которой изменение одной приводит к изменению другой.

Для измерения степени связи между 2 переменными исследователи прибегают к такой статистической процедуре, как вычисление корреляции. При изучении связи, существующей между просмотром телепередач и агрессивностью пове-

КОРРЕЛЯЦИЯ

Математическое выражение связи между двумя переменными.

дения детей, можно сначала определить количество часов, которые ребенок проводит у телевизора за просмотром передач, включающих сцены насилия, а затем измерить степень агрессивности его поведения. Дети, которые часто смотрят подобные передачи, в целом более агрессивны, в то время как у тех, кто смотрит их реже, степень агрессивности, в целом, ниже. В том случае, если оба эти фактора действуют в одном направлении, существует сильная положительная корреляция между интересом к сценам насилия и агрессивностью. Если же в поведении ребенка, который часто смотрит подобные передачи, степень агрессивности низка, корреляция будет отрицательной.

Когда 2 переменные коррелируют между собой (положительно или отрицательно), возникает соблазн прийти к заключению, что одна переменная выступает в качестве причины по отношению к другой. Например, между применением родителями физических наказаний и агрессивным поведением детей существует положительная корреляция: дети, которых часто наказывают физически, проявляют большую агрессивность в сравнении с теми, чьи родители не прибегают к такому методу воспитания. Логично, с одной стороны, сделать вывод, что непослушание ребенка является причиной частых физических наказаний. С другой стороны, многие полагают, что именно применение родителями суровых мер воспитания является причиной поведения ребенка. Тогда, вероятно, агрессивное поведение родителей, например физическое наказание, вызывает у ребенка стремление подражать ему. Оба заключения логичны, но это еще не значит, что они правильны. Корреляция не подразумевает отношений причинности.

Научное исследование может быть хорошо спланированным, дать надежные и валидные результаты — и тем не менее нарушать этические нормы. Далее мы рассмотрим сущность этики научного исследования в том, что касается сферы психологии развития.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Что означает утверждение: «Трудности в понимании поведения человека часто создают те, кто пытается объяснить или предсказать его»?
2. Опишите структуру систематического исследования человеческого поведения, состоящую из 7 последовательных этапов.
3. Назовите 4 этапа, составляющие научный метод.

ЭТИКА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Нужно ли говорить, что при проведении исследований на людях ученые должны руководствоваться этическими принципами. Сознательное причинение вреда испытуемому или ущемление основных прав человека — недопустимы. Проблема приобретает особую остроту, если речь идет об исследовании детей, людей пожилого возраста или заключенных, то есть зависимых групп. Тем не менее вопрос о правах испытуемых и о том, что может причинить им вред, несколько более сложен,

чем может показаться на первый взгляд. Это иллюстрирует следующая гипотетическая ситуация.

Трехлетняя Эмма, которая впервые рассталась с мамой, начав ходить в детский сад, сидит в комнате с незнакомым взрослым человеком, одетым в белый лабораторный халат. Экспериментатор просит девочку сесть в высокое кресло и сунуть голову в похожий на шлем аппарат, сквозь который она будет рассматривать картинки. Чтобы не вертеть головой, она должна опереться подбородком на твердый резиновый брусок. Эмма сопротивляется, хмурится и, в конце концов, начинает дрожать от страха. Несмотря на уговоры воспитательницы делать то, что говорит «доктор», она не в состоянии выполнить это, и вот уже слезы текут по ее щекам.

Этот сценарий вполне мог бы стать примером реального исследования роли движений глаз в зрительном восприятии детей дошкольного возраста. Всем нам знакома тревога, порождаемая ситуацией тестирования, но она может быть гораздо сильнее у ребенка, которому непривычна ситуация оценивания. Такое исследование поднимает серьезные этические вопросы. Достаточно ли важны результаты экспериментов такого рода, чтобы ради их достижения доводить уязвимого человека до стресса? Этично ли подвергать людей тестированию, не сообщая в доступной им форме сведений о целях исследования?

Этические нормы проведения психологических исследований

Большинство из нас согласится с тем, что, если мы хотим понимать и контролировать влияние, которое оказывают на человека потенциально опасные явления окружающей действительности, нам так или иначе придется проводить эксперименты с объектами влияния, то есть с конкретными людьми. Однако эти потенциальные выгоды должны быть уравновешены с правами каждого участника таких исследований. Чтобы достичь этого баланса, каждый исследовательский проект должен быть рассмотрен на предмет того, «не оказывает ли он негативное воздействие на чувство собственного достоинства и благополучие его участников» (American Psychological Association, 1973, p. 11), которое не может быть оправдано возможными открытиями в ходе этого исследования. Так, в случае с Эммой остается неясным, оказались бы результаты исследования достаточным оправданием того вреда, который мог быть причинен девочке.

Ниже мы рассмотрим основные принципы, одобренные Обществом исследования развития детей (Society for Research in Child Development, 1990), служащие руководством для каждого честного ученого.

«Не навреди!». Ни одно исследование или эксперимент с участием людей не должны причинять вред психическому или физическому здоровью. Но, если последнего избежать относительно легко, то определить, что может нанести ущерб психическому здоровью человека, довольно трудно. Можно ли, например, при изучении послушания давать детям распоряжения только для того, чтобы увидеть, как они будут выполнены? Или, если требуется показать разницу между способностями понимания в 5- и 7-летнем возрасте, имеет ли психолог право ставить перед деть-

ми одинаковые задания, заведомо невыполнимые для младших? Как добиться того, чтобы дети, несмотря на отрицательные результаты тестирования, почувствовали свою значимость?

Сегодня при многих научно-исследовательских учреждениях США и Западной Европы существуют специальные комиссии, задача которых — следить за тем, чтобы проводимые исследования не причиняли вреда испытуемым. Федеральные власти указывают на то, что в социологических и психологических исследованиях, объектом которых является человек, степень риска должна быть минимальной, то есть не должна превышать ту, с которой человек может столкнуться в повседневной жизни или при выполнении обычных психологических тестов (U.S. Dept. Of Health and Human Services, 1983). Контроль таких специальных комиссий становится все более жестким. Многие из этих организаций считают, что на них лежит ответственность за защиту человеческого достоинства, и отстаивают право человека участвовать только в тех исследованиях, которые улучшают их Я-концепцию (Thompson, 1991).

Получение добровольного согласия. Все профессиональные организации придерживаются того мнения, что испытуемый должен участвовать в исследовании добровольно, получать полную информацию о содержании и возможных последствиях эксперимента и что недопустимо добиваться чьего-либо согласия на участие в исследовании, предлагая денежное вознаграждение. Дети младшего возраста могут участвовать в эксперименте только с разрешения родителей. Это делается в надежде на то, что родители в состоянии позаботиться об интересах детей лучше, чем они сами смогли бы это сделать. Дети старше 8 лет и взрослые должны дать свое собственное согласие. Исследователь должен быть очень осторожным, используя различные формы убеждения. Легко ли, например, 9-летнему школьнику или 70-летнему пациенту частной лечебницы отказать человеку, который выглядит как учитель или администратор? Кроме того, и дети, и взрослые имеют полное право в любой момент отказаться от дальнейшего участия в исследовании.

Конфиденциальность. Необходимо соблюдать конфиденциальность информации, полученной в результате исследования. Никакие организации или частные лица не должны иметь доступа к сведениям, сообщенным респондентами о близких им людях, их мыслях и фантазиях. То же самое касается и результатов тестирования. Для облегчения классификации данных тестирования на бланках ответов могут встречаться выражения типа «снижение умственного развития», «склонен к правонарушениям», «слабый самоконтроль», «импульсивен» и т. д. Подобные «ярлыки», попавшие на глаза родителям, учителям или начальству, могут быть превратно истолкованы. Такие характеристики могут обернуться самоосуществимыми пророчествами: если психолог говорит учителю, что у ребенка низкий интеллект, с ним, возможно, будут обращаться так, что сказанное обернется правдой.

Осведомленность о результатах. Участники имеют право получить информацию о результатах исследования в доступной для их понимания форме. Если в эксперименте участвуют дети, о результатах можно сообщить родителям.

Привилегии участников. Ребенок, участвующий в исследовании, имеет те же привилегии, что и взрослый. Если, например, при изучении действия новой вакцины он входит в контрольную группу, то в дальнейшем у него появляется право пользования этой вакциной. Возможно, в арсенале ученых окажутся и другие небесполезные для людей вещи в обмен на их участие в исследовании. По крайней мере, исследователи могут постараться сделать это участие забавным, интересным, информативным или создать ситуации, в которых человек чувствовал бы себя услышанным и понятым, ощущал бы всеобщую поддержку и уважение. Права участников исследования еще не определены до конца. Тем не менее многие исследования, которые 20 лет назад не вызвали бы никаких возражений, сегодня могут быть запрещены по этическим соображениям.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Биологические процессы, происходящие в организме, и окружающая среда влияют на развитие, производящее изменения в строении тела, психике и поведении человека. Развитие происходит в 3-х различных областях существования индивидуума: физической, когнитивной и психосоциальной. Ряд изменений в этих областях носит преимущественно биологический характер, тогда как другие изменения происходят в основном под влиянием внешней среды. Однако на деле развитие большей частью требует взаимодействия наследственности и среды. Американский психолог Ури Бронфенбреннер использует модель экологических систем для объяснения динамических, реципрокных, идущих в 2-х направлениях процессов человеческого развития.

Ученые, изучающие развитие человека, учитывают воздействие исторических перемен на людей, которые им подвергаются. В частности, Балтес полагает, что развитие есть продукт исторических и возрастных изменений, а также сугубо личных событий, имеющих место в жизни каждого человека, способных изменить ее течение. С этой точки зрения развитие обусловлено 3 взаимодействующими факторами: нормативными возрастными, нормативными историческими и ненормативными.

Культурные и социальные факторы влияют не только на развитие детей, но и на отношение к ним. Отношение к детям и связанные с ним методы воспитания зависят не только от исторического периода, в который живут люди, но и от их принадлежности к определенным культурным и социальным группам.

Для правильного понимания развития необходимо его систематическое изучение. Это требует соблюдения объективности и последовательности при прохождении 7 этапов, гарантирующих получение достоверных и надежных результатов. Эти этапы включают: формулирование содержательных вопросов, применение научного метода, выбор условий исследования, выбор экспериментального плана для изучения генетических изменений, использование адекватных методов сбора данных, интерпретацию результатов, формулирование выводов и определение их границ.

Планы исследований, способствующие точному измерению поведения, были разработаны как для лабораторных, так и для естественных условий. Для изучения процессов развития применяются различные виды планов: организация исследова-

ния методом поперечных срезов, когда люди разных возрастных групп тестируются одновременно; лонгитюдные планы, согласно которым одних и тех же людей исследуют несколько раз в различных точках жизненного пути; когортно-последовательные планы, объединяющие 2 первых подхода.

Среди конкретных методик, применяемых для оценки различных сторон развития, широко распространены самоотчеты в виде интервью и опросников, проективные методики и анализ индивидуальных случаев. К недостаткам этих методов относятся субъективность, отсутствие контроля за переменными, а также отсутствие необходимого ситуативного контекста.

Несмотря на возможность повысить контроль за переменными путем планирования эксперимента, на пути правильной интерпретации данных все же остаются некоторые препятствия. К ним относятся: субъективность исследователя, его нечувствительность к деталям, неправильный выбор уровня анализа. Кроме того, до тех пор пока переменные не будут операционально определены, вряд ли стоит рассчитывать на воспроизводимость результатов и на совпадение выводов у разных исследователей, занимающихся одной проблемой. Необходимо также избегать смешения таких понятий, как корреляция (связь между 2 переменными) и причинность. Случается, что 2 переменные очень связаны друг с другом, однако причинно-следственная связь между ними отсутствует.

И последнее. Исследуя процессы человеческого развития, необходимо оберегать умственное, душевное и физическое здоровье участников эксперимента, что предполагает следование общепринятым этическим принципам. К ним относятся: получение добровольного согласия на участие в исследовании, конфиденциальность и право испытуемых на ознакомление с собственными результатами, психологическая безопасность испытуемых и право получения ими равных привилегий по окончании эксперимента.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Хотя исследование процессов развития человека приводит к впечатляющим результатам, иногда оно не в состоянии ответить на основные общественно значимые вопросы. Например, наносит ли телевидение какой-либо вред детям? Годы исследований привели к появлению разных точек зрения на эту проблему, но не дали окончательного ответа на вопрос о том, необходим ли разумный общественный контроль. Так как трудности при исследовании часто связаны с формулировкой вопросов или выбором метода сбора данных, важно построить исследование так, чтобы избежать возможных ошибок.

Помня об этом, представьте себе, что вы по договору с исследовательской фирмой принимаете участие в изучении влияния фактора компьютеризации общества на людей, относящихся к разным возрастным когортам. Вы предполагаете, что влияние «компьютерной революции» на общество значительно глубже, чем это принято считать, и что ее влияние на детей, молодежь и пожилых людей различно. Ваша задача — определить, что вы хотите узнать в результате исследования и помочь фирме его спланировать.

Для того чтобы достичь этих целей, вы должны задать себе следующие вопросы.

- Каковы основные задачи исследования?
- Какие из ваших интуитивных догадок можно было бы сформулировать в виде гипотез?
- Представителей каких возрастных групп вы будете изучать?
- Хотите ли вы провести простой опрос с целью выявления установок и привычек испытуемых или вам требуется что-то похожее на экспериментальный метод?

- С какими трудностями вы можете столкнуться при проведении исследования?

Ответы позволят вам направить деятельность исследовательской фирмы на получение надежных и валидных результатов.

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Валидность (validity)
Готовность (readiness)
Зависимая переменная (dependent variable)
Когорта (cohort)
Когортно-последовательный план (sequential/age cohort design)
Корреляция (correlation)
Критический период (critical period)
Лонгитюдный метод (план) (longitudinal design)
Метод поперечных срезов (cross-sectional design)
Модель экологических систем (ecological systems model)
Надежность (reliability)
Научение (learning)
Научный метод (scientific method)
Независимая переменная (independent variable)
Причинность (causality)
Развитие (development)
Рост (growth)
Созревание (maturation)
Старение (aging)
Экспериментальный план (experimental design)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Bell-Scott P., Guy-Sheftall B., Joyster J., Sims-Wood J., Decosta-Willis M. & Fultz L. Double stitch: Black women write about mothers and daughters. — Boston: Bacon, 1991.
Антология рассказов, стихов и эссе чернокожих жительниц Америки, тема которых — внутрисемейные отношения.

Bowlby J. Charles Darwin: A new life. — New York: Norton, 1990.
Глубокий психологический анализ внутренней борьбы Дарвина, рассказ о его жизни в семье и его научных достижениях.

Coles R. The spiritual life of children. — Boston: Houghton Mifflin, 1990.
Используя рассказы и рисунки детей, известный ученый, детский психиатр доказывает читателям, что дети на удивление глубоко понимают смысл жизни и человеческого существования.

Filipovic Z. Zlata's diary: A child's life in Saraevo. — New York: Viking, 1994.
Эта книга — дневники маленькой девочки, жившей в Сараеве и оказавшейся в водовороте событий боснийско-сербской войны.

Gies F. & Gies J. Life in a medieval village. — New York: Harper & Row, 1990.
Два профессиональных историка воссоздают обычаи, традиции и социальные условия сельской жизни средневековой Англии.

Hewett S. When the bough breaks: The cost of neglecting our children. — New York: Basic Book, 1991.
Захватывающий рассказ о сегодняшнем положении детей в США.

Kagan J. The nature of the child. — New York: Basic Book, 1984.
Известный специалист в области психологии развития рассказывает об исследованиях, проведенных за последние 20 лет. Не отвергая значения опыта, приобретаемого ребенком в первые годы жизни, он тем не менее полагает, что детство и юность таят для него многочисленные возможности перемен.

Stoller E. P. & Gibson R. C. Worlds of difference: Inequality in the aging experience. — Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1994.
Авторы дают представление о взглядах социологии и литературы иа факторы, определяющие жизнь человека в процессе развития. Особое место в книге уделяется историческим и социальным факторам.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977.
Книга содержит избранные труды выдающегося отечествениого психолога, академика Б. Г. Ананьева, посвящеиные методологическим вопросам комплексных исследований в психологии и коикретным проблемам индивидуального развития человека в перспективе жизнеииого пути.

Аршавский И. А. Осиовы возрастной периодизации // Возрастиая физиология. (Руководство по физиологии.) — Л.: Наука, 1975, с. 5–67.
Предлагается периодизация онтогенеза с точки зрення современной физиологии.

Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по нстории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребеиок. — М.: Педагогика-Пресс, 1993.
Книга классиков совремеииой психологии Л. С. Выготского и А. Р. Лурия раскрывает основиые положения теории культурно-исторического развития психики.

Кон И. С. Ребенок и общество. (Историко-этнографическая перспектива.) — М.: Наука, 1988.
Книга содержит более глубокий аиализ проблем, затрагиваемых в главе 1 данного учебника. Используя понятийиый аппарат и фактические даиные этнографии, истории, социологии и психологии, автор аиализирует понятие возраста и различные подходы к описанию развития человека, соотношеиие целей и средств воспитания, особеиности социализации мальчиков и девочек, специфику родительских установок и фуикций в разных обществах Востока и Запада.

Коул М. Культурно-историческая психология: иаука будущего. (Пер. с англ.) — М.: Когито-Центр; изд-во «Институт психологии РАН», 1997.
Известиый американский психолог Майкл Коул, определяя психологию развития как культурно-историческую иауку, обращается в этой книге к иескольким фундаментальным вопросам: что значит — иаучно изучать развитие человека? Какого рода науку мы получаем? Как широко оиа применима? Какую пользу можно из иее извлечь? И, наконец, почему психологам так трудно учитывать культуру?

Развитие ребеика. (Пер с англ.) / Под ред. А. В. Запорожца и Л. А. Венгера. — М.: Просвещеиие, 1968.
Уникальиая книга — введеиие в лабораторию творческой мысли крупнейших ученых (Р. Заззо, К. Лореица, М. Мид, Ж. Пиаже, Дж. Таниера, Г. Уолтера и др.), обсуждающих такие важные проблемы, как стадиальиость физического и психического развития ребенка, инстииктивные мехаиизмы поведеиия и их роль в онтогенезе человека, роль социальных и биологических факторов в физическом и психическом развитии.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. — Л.: Изд-во Лениигр. уи-та, 1990.
В пособии с позиций системного подхода рассматриваются возрастиые изменения и развитие психики человека на протяжении всей его жизни.

Глава 2

Теории развития человека: введение

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями:
1. Объясиить сущность трех спорных вопросов, которые поднимаются в теориях развития ребенка.
2. Охарактеризовать основные теории научения, включая бихевиоризм.
3. Изложить основные положения когнитивного подхода в психологии и объяснить, насколько работы Ж. Пиаже и авторов информационных и социально-когнитивиых теорий вписываются в рамки этого подхода.
4. Объяснить основные принципы психоаналитической школы, включая работы З. Фрейда и Э. Эриксона.
5. Изложить основные положения теорий «Я» и гуманистической психологии, включая иаиболее значительные идеи А. Маслоу и К. Роджерса.
6. Проаиализировать связь между этологией (наукой о поведеиии животных) и развитием человека.
7. Сопоставить основные теории развития человека: теории научения, когнитивные, психоаналитические и гуманистические теории, теории «Я» и этологию.

- Сьюзен Смит, молодая мать из Южной Каролины, утопила двух своих маленьких сыновей, загнав машину, в которой они спали, в озеро.
- Сотни тысяч жертв землетрясения в японском городе Кобэ спокойно, терпеливо и стоически переносят свое тяжелое положение. Они безропотно стоят в длинных очередях, чтобы получить пищу, кров и медицинскую помощь, и не устраивают никаких беспорядков.
- В детстве роль Билла Клинтона, отчим которого был алкоголиком и бил свою жену, заключалась в том, чтобы примирить своих ссорящихся родителей. Деятельность Клинтона на посту президента проходит под знаком примирения и компромисса.

Какова сущность человеческой натуры? Следуем мы велениям разума и осознанным целям или полностью зависим от игры страстей? Как происходит научение — благодаря внезапным открытиям и озарениям или постепенному продвижению от

простого к сложному? Какие мотивы нами движут — награда, боль, любопытство или внутреннее влечение? Что такое совесть и как она развивается? Способны ли мы совладать с ней, или ее формируют силы, над которыми мы не властны? Время от времени мы размышляем о развитии человека, стремясь найти ответы на эти вечные вопросы и узнать, почему такие люди, как Сьюзен Смит, жертвы землетрясения в Кобэ и президент Билл Клинтон поступают именно так, а не иначе. Какой бы ответ мы ни нашли, он, вероятно, будет опираться на одну из теорий развития человека, то есть на упорядоченное множество принципов или предположений о поведении человека, которое придает структуру конкретному массиву данных.

ЗНАЧЕНИЕ ТЕОРИЙ

Большие массивы данных, с которыми трудно иметь дело, с помощью теорий приводятся в порядок. Ученые, занимающиеся социальными науками, пользуются теориями для формулирования важных вопросов, для отбора и организации полученных в ходе исследований данных и их истолкования с более общих позиций. Извлекаемая в результате информация, вместе с более широкой теорией, позволяет ученым предсказывать будущее поведение.

Если вы задумаетесь над поставленными выше вопросами, то, скорее всего, осознаете, что для ответа на них у вас есть свои собственные теории. Вы склоняетесь к тому или иному объяснению конкретной проблемы, и предположения, которые неявно присутствуют в вашем объяснении, вероятно, тесно связаны с вашими представлениями о других людях. Например, вы можете рассматривать малолетних правонарушителей либо как людей, несущих ответственность за свои действия, либо как жертв внешней среды или воспитания в раннем детстве. Возможно, вы считаете, что шестилетние дети способны сами решать, чему им учиться в школе, или что нельзя ожидать, чтобы они знали, чего хотят. Вероятно, у вас есть собственные предположения о том, в какой степени каждый из нас несет ответственность за свое поведение и в какой мере можно полагаться на то, что разум человека правильно руководит его поступками.

Ясное понимание теорий развития человека позволяет нам перепроверить предположения, стоящие за нашими убеждениями, и определить степень их соответствия реальному положению вещей. Знакомясь с различными теориями, мы также можем анализировать поведение с нескольких точек зрения и оценивать другие объяснения.

Теории систематизируют наблюдения, придавая им организованную структуру. Они также дают рациональное объяснение тому, как и почему происходит наблюдаемое явление. Любая из теорий может быть верной и по праву заслуживать изучения, при этом не объясняя причин какого-то конкретного процесса развития. У каждой теории есть свои положительные и отрицательные стороны, но вряд ли найдется такая, которую можно было бы назвать *единственно* верной. Таким образом, маловероятно, что какая-либо одна теория может полностью объяснить все процессы развития и формы поведения. Это не означает, что все теории неверны. Дело в том, что вследствие сложности процессов развития различные теории нацелены на объяснение разрозненных аспектов развития.

Как в любом научном поиске, не все ученые, разрабатывающие теории, соглашаются друг с другом. Кроме того, они выбирают для изучения различные области развития. Одни теоретики, такие как Э. Эриксон, сосредоточиваются на развитии личности в течение всей жизни; другие, подобно Ж. Пиаже, исследуют развитие мышления у детей. Каждый теоретик обладает неповторимой научной биографией и интересами, которые, хочет он того или нет, влияют на его исследования. Эти личные данные затем неявно включаются в основные предпосылки теорий. Таким образом, теории служат отражением личностей, мыслей и ценностей тех, кто их разработал. Многие специалисты по развитию придерживаются эклектической ориентации. Они выбирают из многочисленных теорий те конкретные аспекты, которые помогают им в их работе. Почти все исследователи находятся под влиянием теорий других ученых. Поэтому при описании различных теорий мы не будем навешивать ярлыки или классифицировать специалистов, а просто представим основные положения некоторых наиболее известных теорий.

В этой главе будут проанализированы наиболее значительные теории развития человека, в том числе теории научения, когнитивные и психоаналитические теории, теории «Я». Будут упомянуты также и ученые, являющиеся основоположниками этих теорий: З. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, Б. Скиннер, А. Маслоу, К. Роджерс и другие. Перед тем как приступить к изложению теорий, рассмотрим три вопроса, на которые ведущие теории отвечают по-разному.

ТРИ СПОРНЫХ ВОПРОСА

Расхождение во мнениях среди теоретиков часто возникает из-за различного подхода к решению трех спорных вопросов: о *факторах*, *характере* и *природе объекта* развития.

Природа или воспитание

Природа или воспитание — это краткая формулировка вопроса о том, какие факторы — связанные с наследственностью или связанные с внешней средой — играют определяющую роль в развитии. Отдавая приоритет природе, мы признаем наследственность основной детерминантой развития. С другой стороны, теоретики, которые подчеркивают значение воспитания, рассматривают факторы внешней среды (такие, как поведение матери, теснота жилья, скученность, температура или культурные факторы) в качестве главных элементов, лежащих в основе формирования поведения. Теоретики, признающие приоритет природы, и ученые, считающие основной детерминантой развития воспитание, наблюдая одну и ту же форму поведения, совершенно различно описывают процессы, которые привели к ее развитию. Например, ученый, подчеркивающий значение наследственности и биологических факторов как детерминант поведения, может объяснить то, что дошкольник придумывает себе воображаемых друзей, уровнем развития его мозга и когнитивной незрелостью. Ученый, подчеркивающий значение воспитания, может назвать в качестве причины такого поведения средовые факторы — например изоляцию, недостаток чуткости со стороны родителей или отсутствие братьев и сестер.

Непрерывность или скачкообразность

Еще одним принципиально важным для исследователей развития является вопрос о том, как происходит этот процесс — непрерывно или скачкообразно. Происходит ли развитие таким образом, что различные формы поведения постепенно наслаиваются друг на друга, накапливаясь количественно? Или же развитие имеет ступенчатый характер, причем каждый его этап отражает появление различных форм поведения, отличающихся друг от друга качественно? Сторонники теорий научения, как мы увидим из этой главы, придерживаются концепции непрерывного развития, в то время как сторонники теорий стадиального развития, такие как Пиаже и Фрейд, считают, что наиболее значимые разрывы в развитии указывают на появление новых способностей или форм поведения.

Организм или механизм

Последний вопрос — о том, является человек по своей природе организмом или механизмом, — как и два предыдущих, философского происхождения. Сторонники организменного подхода считают людей активными, принимающими полноценное участие в процессе развития. Индивиды взаимодействуют с другими индивидами, участвуют в событиях и в процессе этого изменяются. Они, в свою очередь, также воздействуют на объекты и события и изменяют их. Сторонники организменного подхода, изучающие познание (например, Ж. Пиаже), считают, что в процессе получения информации изменяемся и мы сами. Этот процесс делает нас способными действовать более компетентно при последующих информационных обменах. С позиций механистического подхода люди описываются как существа, пассивно реагирующие на события внешней среды, внутренние влечения или мотивацию. Эту точку зрения наиболее четко выражают бихевиористы, считающие, что поведением людей управляют поощрения или наказания.

Бихевиоризм и теории научения будут проанализированы первыми в ходе нашего обсуждения конкретных теорий развития человека.

ТЕОРИИ НАУЧЕНИЯ

Согласно теориям научения, ключ к разгадке человеческой натуры в том, как она формируется окружающей средой, то есть большинство форм поведения приобретается путем научения. *Научение* — это всеобъемлющий процесс. Оно не ограничивается формальным учением или обучением школьным премудростям; научение включает приобретение моральных принципов, предубеждений и манер, таких как манера жестикулировать или даже заикаться. Таким образом, процесс научения охватывает широкий спектр форм поведения. Сторонники теорий научения рассматривают развитие ребенка как постепенное, пошаговое накопление образов памяти, знаний, умений и навыков. Процесс превращения ребенка в подростка, а затем — и во взрослого происходит, в основном, за счет постепенного, непрерывного накопления опыта и научения, что, в свою очередь, ведет к появлению большего количества знаний и навыков. Возвращаясь к обсуждению сформулированных ра-

нее спорных вопросов развития ребенка, мы видим, что теории научения придают главное значение воспитанию и считают развитие непрерывным.

Как вы увидите далее, современные теории научения основаны на некоторых концепциях бихевиоризма, включая классическое и оперантное обусловливание. Вы также увидите, что теории социального научения, разработанные в конце семидесятых годов, признают роль сознательного мышления как фактора, определяющего поведение.

Бихевиоризм

В начале XX века американские психологи приступили к созданию «науки о человеческом поведении». Их не интересовали человеческие мысли, мечты или чувства. Вернее, они хотели собирать «факты», наблюдая за тем, что и как делают люди. Они изучали человеческое поведение примерно так же, как биологи изучают поведение животных или физики — поведение элементарных частиц. Эти исследователи тщательно определяли и контролировали стимулы, предъявляемые в экспериментах, а затем наблюдали и записывали поведенческие реакции испытуемых на эти стимулы. Они не создавали своей теории заранее, а целенаправленно конструировали ее шаг за шагом, проводя сначала простые эксперименты, а затем разрабатывая все более сложные. Таким образом, они строили теорию поведения индуктивным способом. Поскольку этих исследователей интересовали внешние, доступные наблюдению и измерению формы поведения, их назвали бихевиористами (от англ. «behaviour» — «поведение»). Как вы узнаете из этого раздела, бихевиористы считали, что научение происходит путем классического и оперантного обусловливания.

БИХЕВИОРИСТЫ

Психологи начала XX века, исследовавшие внешние, поддающиеся наблюдению и измерению формы поведения безотносительно к их внутренним физиологическим механизмам.

Поведенческие теории ведут свое происхождение, главным образом, от работ И. П. Павлова (1849–1936) по условным рефлексам и исследований Джона Б. Уотсона (1878–1958) по научению. Философской основой этих теорий является концепция tabula rasa, предложенная английским философом Джоном Локком (1632–1704), предполагавшим, что у людей нет никаких врожденных идей и что их поведение, мысли и чувства формируются под воздействием внешней среды. Поведенческие теории оказали огромное влияние на развитие научного анализа поведения, психотерапию и управление девиантным поведением; они используются в области образования.

Концепция реактивных существ. Бихевиористы исходят из предположения, что человек по своей природе ни плох, ни хорош: люди являются реактивными существами, они просто реагируют на воздействия внешней среды. Каждый индивид формируется благодаря процессу образования связей между стимулами и своими реакциями на них или между вариантами поведения и их последствиями. Таким образом, процесс научения происходит автоматически.

Некоторые ученые считают это объяснение м е х а н и с т и ч е с к и м, уподобляющим людей машинам, которые приводятся в действие входным сигналом (*стимулом*) и в ответ на него вырабатывают выходной сигнал (*реакцию*). Бихевиористы не занимаются анализом того, что происходит между стимулом и реакцией. С их точки зрения, психика — и ее внутренняя работа в особенности — практически недоступна наблюдению и описанию извне, с позиции стороннего наблюдателя. Они отказывают людям в способности точно описывать свои мысли и чувства. Будучи последовательными, бихевиористы не признают ни бессознательных, ни генетических детерминант поведения.

МЕХАНИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

В теориях научения — представление о людях как о машинах, которые приводятся в действие входным сигналом (стимулом) и в ответ вырабатывают выходной сигнал (реакцию).

Бихевиористскую модель человека также называют д е т е р м и н и с т с к о й. Все в поведении индивида, включая ценности, установки и эмоциональные реакции, согласно этой модели, определяется воздействием внешней среды в прошлом либо в настоящем. Поэтому такие понятия, как вина, уважение и достоинство, по мнению бихевиористов, неуместны при описании поведения человека. С точки зрения бихевиоризма, поскольку люди являются продуктами всех эпизодов своей личной истории научения, их поступки не заслуживают ни похвал, ни порицания. Эту идею выражает название книги современного теоретика научения Б. Ф. Скиннера — «За рамками свободы и достоинства» (*Beyond Freedom and Dignity*, 1971). В этой книге Скиннер проводит мысль о том, что человеческое поведение запрограммировано и, таким образом, не подвластно контролю индивидуума.

ДЕТЕРМИНИСТСКАЯ МОДЕЛЬ

Точка зрения, подразумевающая, что ценности, установки, формы поведения и эмоциональные реакции человека определяются имевшими место в прошлом или действующими в настоящем факторами окружающей среды.

Классическое обусловливание (выработка условных рефлексов). Как уже упоминалось ранее, бихевиористов особенно интересовало определение и описание процессов научения. Базисную форму научения принято называть *обусловливанием*. Существует несколько классических экспериментов, которые демонстрируют различные типы обусловливания.

Самыми известными примерами к л а с с и ч е с к о г о о б у с л о в л и в а н и я являются эксперименты русского физиолога И. П. Павлова[1]. Занимаясь изучением секреторных компонентов (в частности, слюноотделения) пищевых рефлексов, Павлов заметил, что всякий раз, когда подопытные собаки слышали звук колокольчика, служивший сигналом к кормлению, они начинали выделять слюну. Выделение слюны при попадании мяса в пасть собаки — факт общеизвестный, но обильное слюноотделение на звук колокольчика требовало принципиально иного объяс-

КЛАССИЧЕСКОЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЕ (ВЫРАБОТКА УСЛОВНЫХ РЕФЛЕКСОВ)

Тип научения, при котором нейтральный раздражитель, например звонок, начинает вызывать реакцию (выделение слюны) после того, как он многократно сочетается с безусловным раздражителем (пищей).

[1] Павлов И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. – М.; Л.: Биомедгиз, 1927. — *Прим. науч. ред.*

нения. Павлов назвал мясо *безусловным раздражителем* (БР), поскольку оно естественным образом вызывало конкретную реакцию — слюноотделение; выделение же слюны получило название *безусловной реакции* (БУР), поскольку она была по природе своей связана с мясом.

Павлов решил использовать в качестве нового, безразличного для животных, раздражителя камертон; одновременно с началом кормления собаки он ударял по камертону и повторял сочетание нейтрального раздражителя (звука камертона) с безусловным (пищей) несколько раз. Вскоре одного звука камертона было достаточно для того, чтобы у собаки начала выделяться слюна. Павлов не сделал вывода о том, что собака «услышав звук камертона, предвкушала еду». Такой вывод подразумевал бы наличие у собаки мышления. Вместо этого он ограничился заключением о том, что у собаки выработался условный рефлекс — выделять слюну на звук камертона. После того как безразличный поначалу звук камертона начинает вызывать выделение слюны, его называют *условным раздражителем* (УР), поскольку он теперь вызывает слюноотделение. А выделение слюны на звук называют *условной реакцией* (УСР), поскольку она связана с раздражителем, который обычно ее не вызывает. Последовательность процесса выработки условного рефлекса подробно представлена на рис. 2-1.

Вырабатываются ли условные рефлексы у людей? Липситт и Кейе (Lipsitt, & Kaye, 1964) провели эксперименты по выработке условных рефлексов у 20 трехдневных младенцев. Десять младенцев были отнесены к экспериментальной группе, и для них 20 раз было повторено сочетание безусловного (соска) и условного раздражителей (чистого тона). Исследователи хотели получить реакцию сосания на звуковой тон, которую в естественных условиях вызывает соска. После двадцати сочетаний раздражителей младенцы из экспериментальной группы начинали делать сосательные движения в ответ на звук, в то время как дети из контрольной группы, которые не подвергались воздействию сочетаний раздражителей, не демонстрировали такой реакции. Это исследование показывает, что научение происходит с самых первых дней жизни. Оно также говорит о том, что бихевиористский подход может помочь в понимании сущности развития и что с помощью метода выработки условных рефлексов исследователи могут изучать способность младенцев обрабатывать сенсорную информацию задолго до того, как они овладеют речью.

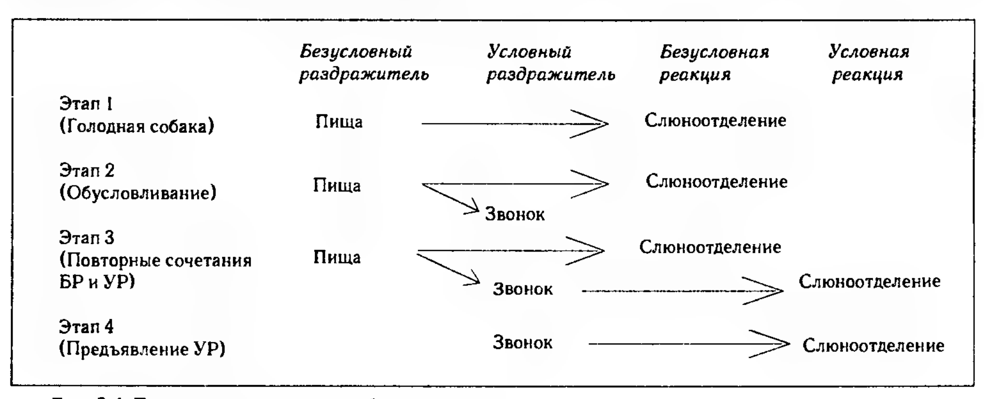


Рис. 2-1. Парадигма классического обусловливания

Эмоциональные реакции, такие как страх, также могут возникать условно-рефлекторным путем, особенно в детстве. Американские психологи Джон Уотсон и Розалия Рэйнор провели классический эксперимент по обусловливанию страха. Испытуемым стал 11-месячный ребенок по имени Альберт (Watson & Raynor, 1920). Ему показали белую крысу. Сначала он не проявлял никаких признаков страха, но затем Уотсон стал производить громкий лязгающий звук всякий раз, когда показывал Альберту крысу, из-за чего ребенок начинал плакать и уползал прочь. После нескольких сочетаний первоначально нейтрального раздражителя (крыса) с неприятным громким звуком ребенок начал пугаться при появлении одной только крысы. Вскоре Альберт стал бояться и других белых мохнатых объектов, даже бороды Санта-Клауса. Такое распространение реакции на другие похожие раздражители называется генерализацией раздражителя.

ГЕНЕРАЛИЗАЦИЯ РАЗДРАЖИТЕЛЯ

Распространение реакции с одного специфического раздражителя на другие похожие.

Легко увидеть, каким образом генерализация раздражителя происходит в повседневной жизни детей. У малышей могут вызывать страх белые халаты врачей или запахи лекарств, поскольку они ассоциируются с неприятными переживаниями, такими как болезненные уколы. Эта связь между болью от уколов и белыми халатами хорошо известна врачам, поэтому многие педиатры предпочитают, чтобы прививки маленьким детям делали медсестры. Тем самым врач не будет ассоциироваться с болезненной процедурой.

Положительные эмоциональные реакции могут возникать тем же путем (то есть условнорефлекторно), что и отрицательные. Реакции расслабления или удовольствия часто связываются с ранее нейтральными раздражителями, такими как старая песня, которая возрождает воспоминания о солнечном дне, проведенном на пляже, или о восторге, испытанном на танцах в школе.

Если человек начинает связывать ранее нейтральный раздражитель, такой как белая крыса, пугавшая Альберта, с неприятным эмоциональным состоянием, то как можно изменить эту условную реакцию? При контробусловливании испытуемого постепенно приучают к действию сочетания бывшего ранее нейтральным раздражителя с сильным обусловливающим раздражителем, связанным с противоположно направленной эмоциональной реакцией. Например, ребенку показывают крысу в клетке в то время, как он ест свое любимое мороженое. Эта новая и положительная ассоциация вскоре приводит к изменению отрицательной условной реакции на противоположную ей положительную. При контробусловливании одновременно происходят два процесса. Старая реакция постепенно исчезает, поскольку не получает активного подкрепления, а испытуемый научается новой, конкурирующей реакции условнорефлекторным путем.

КОНТРОБУСЛОВЛИВАНИЕ

Методика устранения выработанной ранее отрицательной условной реакции путем замещения ее новой условной реакцией в той же самой стимульной ситуации.

Волпи, Салтер и Рейна (Wolpe, Salter, & Reyna, 1964) использовали систематическую десенсибилизацию, в виде обучения релаксации, для лечения распространенных фобий, таких как боязнь летать на самолете, страх пе-

СИСТЕМАТИЧЕСКАЯ ДЕСЕНСИБИЛИЗАЦИЯ

В поведенческой терапии — методика постепенного уменьшения тревоги человека по поводу конкретного объекта или ситуации.

ред начальством и боязнь больниц, когда в качестве условных раздражителей выступают такие факторы, как высота, форменная одежда, больничные запахи и начальник. Участников тренинга обучают глубоко расслабляться и, находясь в этом состоянии, воображать себя приближающимися к пугающей их ситуации. Как только человек сообщает о возникновении напряжения, ему сразу же рекомендуют прекратить представлять пугающие картины и вернуться в расслабленное состояние. После многократных повторений новая реакция расслабления замещает старую реакцию тревоги, сначала на воображаемый образ, а затем и на реальное событие или объект.

Оперантное обусловливание. Приведенные выше примеры служили иллюстрацией классического обусловливания. Однако методика выработки условных рефлексов неприменима для освоения более сложных форм поведения, таких как вождение автомобиля, игра в бейсбол или декламация стихов. Все это примеры преимущественно произвольного или оперантного поведения. Главное различие между классическим и оперантным обусловливанием заключается в том, что *при оперантном обусловливании поведение нельзя вызвать автоматически.* Поведение должно иметь место до того, как оно может быть подкреплено обусловливанием, то есть до того, как оно может быть связано с вознаграждением. При оперантном обусловливании тенденцию повторяться имеет именно то поведение, которое подкрепляется или вознаграждается.

ОПЕРАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Поведение, при котором индивид произвольно воздействует на внешнюю среду или совершает какое-либо действие.

Э. Торндайк (Thorndike, 1911) провел классические эксперименты по изучению произвольного поведения кошек. Кошки, помещенные в так называемую проблемную клетку, самостоятельно научались выбираться из нее или получать пищу, манипулируя щеколдой, которая открывала дверцу. В этом явлении научения Торндайк увидел то, что он назвал законом эффекта: последствия поведения определяют вероятность его повторения. Впервые попав в клетку, кошки обычно изучали ее и нажимали на педаль, связанную со щеколдой, только случайно. Однако подкрепление в форме пищи усиливало это поведение, и в конце концов кошки начинали открывать дверцу сразу же, как только попадали в клетку. Через много лет Б. Ф. Скиннер продолжил работу Торндайка и Уотсона и вместе с другими теоретиками научения расширил систему законов поведения.

ЗАКОН ЭФФЕКТА

Принцип теории научения, утверждающий, что последствия поведения определяют вероятность его повторения.

Скиннер. Один из главных апологетов бихевиоризма, Б. Ф. Скиннер (1904–1990), широко известен тем, что изобрел специальное исследовательское оборудование для изучения поведения животных — так называемый «ящик Скиннера», — которое позволяло точно измерять поведение и автоматически подавать подкрепле-

ние. В ящике Скиннера, напоминающем клетку для крысы или голубя, имеется металлическая педаль, нажав на которую, животное получает порцию пищи в кормушку. С помощью этого очень простого устройства Скиннер мог проводить систематические наблюдения за поведением животных при различных условиях подкрепления. Оказалось, что поведение крыс, голубей, а иногда и людей вполне предсказуемо, поскольку они следуют определенным законам поведения, по крайней мере, в этой ситуации. В экспериментах Скиннера (как и в экспериментах Торндайка) подкреплением обычно служила пища, но в ситуациях повседневной жизни положительным подкреплением могут быть одобрительный кивок, улыбка, интересное зрелище или успех в телеигре.

Типичная модель Скиннера обычно включает в себя следующие компоненты: *различаемый стимул, реакцию индивида и подкрепление.* Различаемый стимул обычно сигнализирует индивиду о наступлении научения. В экспериментах Скиннера в качестве различаемых стимулов использовались световые и звуковые сигналы, а также слова. Реакцией служит появление оперантного поведения. Скиннер назвал свой тип обусловливания оперантным обусловливанием, потому что реакция индивида приводит в действие (operate) механизм подкрепления. В завершение подкрепляющий стимул подается за адекватной реакцией. Поэтому подкрепление увеличивает вероятность последующего оперантного поведения. Это означает, что в присутствии данного различаемого стимула данный индивид будет склонен повторять данную реакцию.

ОПЕРАНТНОЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЕ

Тип обусловливания, которое имеет место, когда организм получает подкрепление за произвольно порождаемую реакцию. В этом случае происходит научение только тому, что подкрепляется.

Например, трехлетний ребенок рассматривает (реакция) книжки (стимул). Для увеличения вероятности такого поведения в будущем необходимо, чтобы за реакцией последовало подкрепление. В данном случае эффективным подкреплением является похвала, интересная картинка или наклейка, которую дают ребенку, когда он рассматривает книжку. Наконец, родители или учителя могут захотеть, чтобы чтение ассоциировалось у ребенка с определенным местом, например с классной комнатой или уголком для чтения в гостиной. Это место становится различаемым стимулом. Ребенок получает подкрепление за рассматривание книжек только тогда, когда они находятся в соответствующем месте.

Оперантному поведению можно также научить путем обусловливания избеганием, когда подкрепление состоит в прекращении воздействия неприятного стимула. Например, яркий свет может быть выключен, громкий звук — приглушен, рассерженный родитель — успокоен. Таким образом, при оперантном обусловливании индивид научается реакции на определенный стимул (или набор стимулов) благодаря многократному сочетанию этого стимула с положительным подкреплением.

ОБУСЛОВЛИВАНИЕ ИЗБЕГАНИЕМ

Вид оперантного обусловливания, когда подкрепление состоит в прекращении воздействия неприятного стимула.

Как можно использовать оперантное обусловливание для обучения сложным действиям? Очень часто конечная форма поведения должна строиться шаг за шагом, или формироваться. При таком поэтапном формировании реакции вознаграждаются *последовательные приближения* к конечной задаче.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕАКЦИИ

Систематическое подкрепление последовательных приближений к желательному действию.

Например, предположим, что ребенок учится надевать носки. Сначала родитель надевает ему один носок почти полностью, ребенку остается только натянуть его, за что малыша похвалят. На следующий день родитель может надеть носок до половины, и ребенок выполнит несколько большую часть задачи. Довольно скоро ребенок будет надевать носки без посторонней помощи. Аналогичные принципы можно использовать, приучая маленьких детей пользоваться туалетом, обучая детей постарше плаванию или помогая подростку преодолеть застенчивость в ситуациях, когда он оказывается в центре внимания окружающих.

Использованные Скиннером обучающие машины также основывались на принципах оперантного обусловливания (Skinner, 1968). С помощью этих машин обучение велось небольшими последовательными шагами, от простых задач постепенно переходя к более сложным. Желательное поведение или ответ на каждом шаге подкреплялись *обратной связью* (каким-либо видом вознаграждения или поощрения) с машиной и появлением новой задачи для решения. Постепенно учащиеся успешно овладевали решением довольно сложных задач. При программированном обучении с помощью компьютера применяются многие из этих принципов научения.

Современный поведенческий анализ. В 90-е годы систематическое исследование и применение принципов классического и оперантного обусловливания получило название *поведенческого анализа*. Были разработаны многочисленные педагогические и терапевтические программы для обучения или переучивания отдельных лиц с целью коррекции их поведения. Программы, формирующие человеческое поведение в терапевтических целях, называют модификацией поведения.

МОДИФИКАЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ

Подход, использующий методики обусловливания, такие как подкрепление, вознаграждение и формирование реакции для изменения поведения.

Одним из эффективных способов модификации поведения является использование *жетонной системы*. Представьте себе колонию для подростков-правонарушителей. В этом жестко контролируемом мире награды, такие как вкусная еда, время для тренировок в спортивном зале, отдельная спальня, свежие журналы и наконец отпуск на выходные, покупаются за жетоны. Эти жетоны можно заработать за точное выполнение четко определенных правил поведения в классе и на работе. Таким образом, жетоны становятся эффективным подкреплением прилежания и успехов в учебе, следования правилам и продуктивной работы. Но они эффективны только в том случае, когда воспитатель следует принципам оперантного обусловливания, например вознаграждает маленькие последовательные шаги на пути к достижению конечной цели.

Многочисленные исследования показали, что жетонные системы могут быть успешно использованы при работе с умственно отсталыми и больными аутизмом, с детьми в школьной и домашней обстановке и с пациентами психиатрических клиник (Baker & Brightman, 1989). Целью обучения с помощью жетонов является развитие умений обучаемого до такой степени, когда эти умения становятся настолько полезными в реальном мире, что жетоны больше не требуются. Для достижения такого результата любая жетонная система должна быть спланирована таким обра-

зом, чтобы обучаемые как можно раньше смогли обходиться без жетонов. Иначе они могут стать столь зависимыми от жетонов, что эффективность программы модификации поведения будет сведена на нет.

Теория социального научения

Психологи, создавшие *теорию социального научения*, расширили диапазон теории научения с целью объяснения сложного социального поведения. Чтобы сделать это, они вышли далеко за рамки кажущегося автоматическим процесса обусловливания. Альберт Бандура (Bandura, 1977), ведущий теоретик социального научения, утверждает, что в повседневной жизни люди осознают последствия своих действий, то есть они замечают, какие действия приводят к успеху, а какие — к неудаче, какие не дают никакого результата, и соответственно регулируют свое поведение. Наблюдая за последствиями реакций, они получают информацию, побуждение к действию и сознаваемое подкрепление. Люди способны предполагать, какое поведение является правильным в определенных условиях, и предвидеть, что может случиться в результате определенных действий. В отличие от более механистической теории научения, теория социального научения отводит сознательному мышлению большую роль в руководстве поведением.

ПОСЛЕДСТВИЯ РЕАКЦИИ

Результаты действий, наблюдаемые индивидом и используемые им для изменения своего поведения.

Подражание и следование поведению модели. Люди учатся не только на непосредственном опыте последствий своего поведения, но и наблюдая за поведением других людей и последствиями их поведения (Bandura, 1977; Bandura, & Walters, 1963). Из этих наблюдений они также выводят основные принципы поведения и формулируют правила действий. Все мы научаемся самым разнообразным формам поведения путем наблюдения за действиями окружающих нас людей, подражая этим действиям или избегая их. В раннем детстве дети усваивают многие аспекты соответствующих половых ролей и нравственные ожидания своего окружения. Они научаются формам выражения агрессии и подчинения, равно как и просоциальному поведению (усваивают, например, что надо делиться с окружающими). В ходе взросления они усваивают ценности и установки тех профессиональных, социальных и этнических общностей, к которым принадлежат, а также общечеловеческие моральные ценности.

Широко известной демонстрацией следования поведению модели является серия экспериментов Бандуры (Bandura, 1977), в которых дети наблюдали в коротких фильмах поведение различного уровня агрессивности. Одна группа детей смотрела фильм, в котором агрессивное поведение вознаграждалось; другая — фильм, в котором оно наказывалось; третья группа видела фильм с неагрессивным игровым поведением; четвертая группа вообще не смотрела фильма. Дети, которые видели вознаграждение агрессии, после просмотра фильма вели себя значительно более агрессивно в своих играх, в то время как те дети, которые видели пример наказанной агрессии, были менее агрессивны в своем поведении. Не вызывает сомнений тот

факт, что дети могут научиться выражать агрессию определенным способом в результате просмотра телевизионных передач, где показаны такие формы поведения. (Подражание и следование поведению модели подробнее обсуждаются в главе 9.)

Социальное научение и познание. Бандура (Bandura, 1986) расширил и усовершенствовал свою теорию социального научения, которой он дал новое название *социальной когнитивной теории*. Познание подразумевает мышление, и такое изменение названия теории отражает перенос акцента на мышление как на часть научения. Теоретики социального научения по-прежнему говорят о вознаграждении и наказании, но при этом признают, что дети наблюдают и за своим собственным поведением, и за поведением окружающих, и за последствиями своего и чужого поведения. Дети могут также предвидеть последствия на основе своего прошлого опыта. Они формируют мнения о себе и об окружающих, а затем ведут себя таким образом, чтобы их поведение не противоречило этим мнениям (Miller, 1989). Такой перенос акцента привел к тому, что сторонники социального научения отошли от изучения только наблюдаемых форм поведения и приблизились к психологам когнитивного направления, работы которых мы обсудим ниже.

Оценка теорий научения

Теории научения, в том числе бихевиоризм, современный поведенческий анализ и теория социального научения внесли большой вклад в наше понимание человеческого развития. В этих теориях главное внимание обращается на ситуационные факторы, которые воздействуют на поведение. В них тщательно определяется ситуация и делаются прогнозы на основе прошлых исследований. Их принципы действительно гораздо проще проверить, чем принципы любой другой теории, а некоторые предсказания этих теорий многократно подтверждались. Например, Скиннер и его последователи показали, что на многие типы поведения можно воздействовать подкреплением. Некоторые методики, такие как моделирование и различные типы модификации поведения, при умелом применении в школах, программах снижения веса и детских исправительных учреждениях, доказали свою эффективность для изменения поведения.

Хотя теории научения довольно точны, сторонники этих теорий, возможно, пытаются объяснить с их помощью слишком широкую область развития человека. Они не обращают достаточного внимания на мышление, эмоции, личность или понимание человеком самого себя. Они склоняются к поиску универсальных процессов и игнорируют индивидуальные различия.

И наконец, теория научения не может объяснить одно из главных достижений человека в области научения. Законы научения не способны адекватно объяснить тот сложный способ, с помощью которого маленькие дети овладевают родным языком. Языковое развитие ребенка не сводится к одному лишь подражанию и поощрениям за правильность воспроизведения речи взрослых. Оно зависит от сложного взаимодействия проявляющихся у ребенка способностей к овладению языком и многогранной языковой среды. При объяснении языкового развития и усвоения

других сторон культуры теории научения, по-видимому, не могут учесть всей сложности естественной обстановки. Их прогнозы поведения лучше всего действуют в лаборатории, когда есть возможность строго контролировать все воздействующие на индивида стимулы (Miller, 1989). Ниже представлены основные аспекты поведенческих теорий.

- Поведенческие теории подчеркивают, что развитие следует законам научения и определяется, в основном, событиями внешней среды.
- Классическое обусловливание относится к непроизвольным реакциям, вызываемым естественно появляющимся раздражителем, который затем сочетается с другим, никак не связанным с ним раздражителем. После нескольких таких сочетаний безусловная реакция превращается в условную и наступает уже при появлении второго, или одного только условного раздражителя.
- По всей вероятности, классическое обусловливание имеет место при образовании страхов, эмоциональных реакций и других подобных форм поведения. Классическое обусловливание также применялось для приведения в норму таких непроизвольных или автоматических реакций нервной системы, как артериальное давление и температура кожи.
- Видный теоретик современного бихевиоризма Б. Ф. Скиннер разработал концепцию оперантного (или инструментального) обусловливания.
- Согласно теории Скиннера, поведение является функцией своих последствий. Оперантное поведение управляется тем, что следует за ним.
- Подкрепления — это стимулы, увеличивающие вероятность появления реакций, за которыми они следуют.
- Стимулы могут быть физическими, химическими, физиологическими или социальными. Они оказывают на поведение воздействие, которое можно измерить.
- Скиннер разработал целый ряд новаторских методологий и инструментов, в том числе камеру для исследования оперантного обусловливания. Он пытался применять свои принципы как в лаборатории, так и в реальной жизни.
- Методики оперантного обусловливания успешно используются в воспитании детей, в педагогической и клинической практике.

Некоторые психологи считают, что эмпирический подход характерен именно для американских теоретиков научения. Он отличается от всеобъемлющего подхода швейцарца Жана Пиаже, который создал сложную законченную теорию, а затем эмпирически проверял отдельные ее части. Мы рассмотрим идеи Пиаже далее, при изложении когнитивных теорий.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Сравните классическое и оперантное обусловливание. При формулировке своего ответа обязательно используйте основные термины.
2. Объясните, как создатели теории социального научения расширили диапазон теории научения и как в теории социального научения используются понятия подражания и следования поведению модели.
3. Объясните, что такое жетонная система. Как в ней используются основы теории научения?

КОГНИТИВНЫЕ ТЕОРИИ

В отличие от первых теорий научения, в которых люди считались пассивными машинами, действующими под влиянием внешней среды, когнитивные теории представляют людей рациональными, активными, знающими и умелыми. Согласно мнению теоретиков-когнитивистов, люди не просто получают, но и обрабатывают информацию. Каждый человек является мыслителем и творцом своей реальности. Люди не просто реагируют на стимулы, они структурно организуют их и придают им определенный смысл. Для большинства психологов-когнитивистов развитие состоит из эволюционирования ментальных (психических) структур или способов обработки информации, частью генетически запрограммированных и зависящих от степени зрелости индивидуума. Поэтому эти психологи изучают стадиальные, или *качественные*, изменения в поведении, которые происходят по мере роста и созревания индивидуума. Как правило, они исследуют качественные изменения путем наблюдения за процессом решения задач (в широком смысле слова) в переходных точках развития.

В американской психологической науке сторонники когнитивной психологии появились сравнительно недавно, но европейские корни этого подхода довольно стары. Европейская рационалистическая традиция проявляет уважение к человеческому разуму и к его организующим принципам. Теоретики научения, включая Уотсона, советовали психологам игнорировать менталистские понятия, поскольку они якобы недоступны научной проверке. Психологи-когнитивисты, ничуть не пренебрегая исследованием поведения, возбудили новый интерес к изучению психики.

Как вы увидите далее, когнитивные теории начинаются с работ Пиаже, но ими не заканчиваются. Они включают в себя также взгляды представителей информационного подхода, которые уподобляют умственную деятельность человека работе компьютера, а также взгляды сторонников социальной когнитивной теории, считающих, что когнитивное развитие ребенка связано с его взаимодействиями с более опытными взрослыми и сверстниками.

Пиаже

С точки зрения швейцарского психолога Жана Пиаже (1896–1980), интеллект, как и любая другая живая структура, не просто реагирует на раздражители: скорее он растет, меняется и адаптируется к миру. Пиаже и других когнитивных психологов, в том числе Джерома Брунера и Хейнца Вернера, называют с т р у к т у р а л и с т а м и, поскольку их интересует структура мышления и то, каким образом интеллект перерабатывает информацию (Gardner, 1973b). Интерес Пиаже к интеллекту первоначально носил биологический ха-

СТРУКТУРАЛИСТЫ

Сторонники структуралистского подхода в психологии, ставящие целью изучение ментальных структур и способов обработки информации во внутрением плане [1].

[1] Родоначальником структуралистского подхода является В. Вундт (1832–1920) — основатель первой лаборатории экспериментальной психологии, центральной задачей которой он считал выявление и описание *структур* «мыслительной материи» или, проще говоря, *элементов* сознания. — *Прим. науч. ред.*

рактер, а затем стал философским. Его *генетическая эпистемология* объединила биологию с эпистемологией (областью философии, изучающей происхождение знания), возродив, таким образом, биологическую модель в психологии.

Исследования Пиаже начались с его совместной работы с Симоном и Бине в их парижской лаборатории, где ученый занимался усовершенствованием стандартизированных версий созданной ими шкалы интеллекта. Французское правительство поручило этим двум психологам создать стандартизированный тест для определения уровня интеллекта школьников. Анализируя результаты тестирования детей, Пиаже заинтересовался закономерностями, обнаруженными им в неправильных ответах. Казалось, эти закономерности дают ответ на вопрос о том, каким образом развиваются процессы мышления у детей. Он предположил, что различия между детьми и взрослыми не ограничиваются объемом знаний, но включают также различия в способе познания. Мышление детей отличается от мышления взрослых как количественно, так и качественно. Именно с этого момента Пиаже начал отходить от количественного (тестологического) подхода к изучению интеллекта.

Интерес к процессам мышления. Пиаже и его коллеги почувствовали, что стандартизированные вопросы часто приводят к стереотипным и неинтересным ответам. Поэтому Пиаже предложил использовать методику клинического или зондирующего интервью, когда ребенок должен отвечать на вопросы или манипулировать стимульным материалом. Такой подход направлен скорее на выявление процессов мышления, используемых при ответе на вопрос, чем на выявление конкретных знаний, накопленных ребенком. Результаты этих интервью привели Пиаже к выводу о том, что для описания развития интегрированных процессов мышления у детей можно использовать логические модели.

Для иллюстрации своей теории Пиаже придумал знаменитый эксперимент для проверки понимания детьми феноменов с о х р а н е н и я. Термин «сохранение» был введен Пиаже для обозначения сознавания ребенком того, что физические свойства вещества (объем, масса, количество) остаются постоянными, несмотря на изменение его формы или внешнего вида. Пиаже показывал ребенку два одинаковых стакана, в каждом из которых находилось одно и то же количество жидкости. После того как ребенок соглашался, что количество жидкости в стаканах одинаково, Пиаже переливал жидкость из одного стакана в другой, более высокий и узкий. Затем он спрашивал ребенка, сколько жидкости в высоком стакане. Стало ли в нем больше или меньше жидкости, чем в первом стакане, или ее количество осталось тем же? Большинство детей в возрасте 6–7 лет или старше отвечали, что количество жидкости осталось тем же. Но дети до 6 лет говорили, что в высоком стакане содержится больше жидкости. Даже после того, как младшие дети видели, как жидкость переливают из низкого стакана в высокий и обратно, они по-прежнему утверждали, что в высоком стакане жидкости больше. Этот эксперимент повторялся с детьми, принадлежащими к самым разным культурам, и почти всегда приводил к одинаковым результатам.

ПОНИМАНИЕ СОХРАНЕНИЯ

Согласно Пиаже, главное когнитивное достижение на стадии конкретных операций. Теперь ребенок способен судить об изменениях количества вещества, основываясь на логическом мышлении, а не только на данных восприятия; так, он считает, что количество воды останется постоянным, даже если ее перелить в стакан другой формы и размера.

Пиаже заключил, что до достижения определенной стадии развития дети формируют свои суждения, опираясь в большей степени на перцептивные, чем на логические процессы. Другими словами, они верят своим глазам. Младшие дети видят, что уровень жидкости выше в высоком стакане, и потому считают, что там жидкости больше. С другой стороны, дети шести лет и старше отвечают на поставленный Пиаже вопрос, едва взглянув на стаканы. Они и так знают, что количество жидкости остается одинаковым, независимо от размера или формы стакана, в который она налита. Когда дети демонстрируют такую способность, психологи говорят, что им доступно понятие сохранения. Эти дети не основываются в своих суждениях исключительно на восприятии, но используют логику. Их знание исходит настолько же изнутри, насколько и из внешних источников.

Активный интеллект. По мнению Пиаже, интеллект не является ни чистой грифельной доской, на которой могут быть записаны знания, ни зеркалом, отражающим воспринимаемый мир. Если получаемые человеком сведения, перцептивные образы или субъективные переживания соответствуют структуре его интеллекта, то эти сведения, образы и переживания «понимаются» или, на языке Пиаже, ассимилируются. Если же информация не соответствует структуре интеллекта, он отвергает ее (а в случае, когда его структура готова к изменению, она приспосабливается к новой информации). В терминологии Пиаже ассимиляция — это интерпретация нового опыта исходя из существующих ментальных структур без какого-либо их изменения. С другой стороны, аккомодация — это изменение существующих ментальных структур в целях объединения старого и нового опыта.

АССИМИЛЯЦИЯ

В теории Пиаже — это процесс включения новой информации в качестве составной части в уже существующие у индивида схемы.

АККОМОДАЦИЯ

Термин Пиаже для обозначения акта изменения наших мыслительных процессов, когда новый объект или идея не укладываются в наши понятия.

Для описания процесса, с помощью которого люди адаптируются к миру, Пиаже предложил биологическую модель. Когда животное ест, одновременно происходят два процесса. Происходит приспособление (*аккомодация*) организма к пище посредством изменений в пищеварительной системе, которая продуцирует ферменты и начинает необходимую мышечную деятельность. Наряду с этим происходит усвоение (*ассимиляция*) пищи, которая становится частью самого животного. По словам Пиаже, люди развивают и улучшают свой интеллект аналогичным образом.

Для обозначения ментальных структур Пиаже использовал термин схема. Схемы — это способы обработки информации, меняющиеся по мере того, как человек растет и получает больше знаний. Существуют два типа схем: сенсомоторные схемы или действия и когнитивные схемы, которые больше напоминают понятия. Мы перестраиваем наши схемы для приспособления (аккомодации) к новой информации и одновременно интегрируем (ассимилируем) новые знания в старые схемы. Впервые увидев новый объект, мы пытаемся подогнать его под

СХЕМА

Термин Пиаже для обозначения ментальной структуры, обрабатывающей знания, перцептивные образы и субъективный опыт; по мере взросления индивидов их схемы меняются.

какую-то уже известную нам категорию. Может быть, это оружие? Туалетная принадлежность? Кухонная утварь? Если этот объект не удается подвести под существующие у нас понятия (иначе говоря, если мы не можем ассимилировать его), то нам приходится изменять наши понятия или образовывать новое (то есть прибегать к аккомодации).

Интеллект всегда стремится к установлению равновесия между ассимиляцией и аккомодацией, устранению несоответствий или расхождений между реальностью и ее отображением, созданным в уме. Этот процесс, называемый уравновешиванием, лежит в основе человеческой и, фактически, любой биологической адаптации. Для Пиаже развитие интеллекта является просто важным примером биологической адаптации. Он считал, что эти *инвариантные функции* адаптации, то есть ассимиляция и аккомодация, образуют основу человеческой интеллектуальной адаптации к внешней среде и позволяют выжить человеку как виду.

УРАВНОВЕШИВАНИЕ

Термин Пиаже для обозначения основного процесса человеческой адаптации. В ходе уравновешивания индивиды стремятся к достижению равновесия или соответствия между внешней средой и их собственными структурами мышления.

Стадии когнитивного развития по Пиаже. По мнению Пиаже, процесс развития интеллекта происходит следующим образом: схемы организуются в операции, различные сочетания которых соответствуют качественно различным стадиям когнитивного роста. По мере своего развития люди используют все более сложные схемы для организации информации и понимания внешнего мира. Согласно Пиаже, в этом развитии можно выделить четыре дискретных, качественно различных стадии, или периода. Он дал этим периодам следующие названия: сенсомоторная стадия (от рождения до 1,5–2 лет), дооперациональная стадия (от 2 до 7 лет), стадия

Таблица 2-1

Стадии когнитивного развития по Пиаже

Стадия	Возраст	Характерное поведение
Сенсомоторная	От рождения до 1,5–2 лет	Младенцы познают мир только посредством различных действий: рассматривания, хватания, сосания, кусания, жевания и др.
Дооперациональная	От 2 до 7 лет	Маленькие дети формируют понятия и пользуются символами, такими как язык, для сообщения их окружающим. Эти понятия ограничены их личным (эгоцентрическим), непосредственным опытом. На дооперациональной стадии дети имеют очень ограниченные, иногда «магические» представления о причинах и следствиях и испытывают существенные трудности при классифицировании объектов или событий.
Конкретных операций	От 7 до 11–12 лет	Дети начинают мыслить логически, классифицировать объекты по нескольким признакам и оперировать математическими понятиями (при условии применения всех этих операций к конкретным объектам или событиям). На стадии конкретных операций дети достигают понимания сохранения.
Формальных операций	С 12 лет или чуть позже	Подростки способны провести анализ решения логических задач как конкретного, так и абстрактного содержания: они могут систематически обдумывать все возможности, строить планы на будущее или вспоминать прошлое, а также рассуждать по аналогии и метафорически.

конкретных операций (от 7 до 11–12 лет) и стадия формальных операций (начинающаяся в возрасте 12 лет или старше). Краткая характеристика этих стадий дана в табл. 2-1.

Дети младенческого возраста пользуются сравнительно небольшим количеством схем, многие из которых представляют собой такие действия, как рассматривание, хватание или жевание. Пиаже назвал первый период развития с е н с о м о т о р н о й с т а д и е й, потому что при уравновешивании интеллект младенца опирается на данные органов чувств и телесные движения.

СЕНСОМОТОРНАЯ СТАДИЯ

По Пиаже, первая стадия когнитивного развития (от рождения примерно до 2-х лет). Младенцы используют схемы действия: рассматривание, хватание и т. п. — для ознакомления с окружающим их миром.

ДООПЕРАЦИОНАЛЬНАЯ СТАДИЯ

По Пиаже, вторая стадия когнитивного развития (примерно от 2 до 7 лет). Она начинается с того времени, когда дети обретают способность пользоваться символами, такими, например, как язык. Их мышление имеет тенденцию к чрезмерной конкретности, необратимости и эгоцентризму, и потому им трудно классифицировать объекты.

Второй период начинается примерно в то время, когда дети начинают говорить. В течение д о о п е р а ц и о н а л ь н о й с т а д и и дети познают мир в основном через свои собственные действия. Они не выдвигают широких общих теорий о домах из кубиков, бабушках или собаках, а пользуются своим повседневным опытом для построения конкретных знаний. На дооперациональной стадии дети не делают обобщений о целом классе объектов (например, все бабушки), не могут они и продумать последствия конкретной цепи событий. Кроме того, они не понимают отличия между символом и обозначаемым им объектом. В начале этой стадии дети настолько серьезно относятся к названиям, что не могут отделить их буквальное значение от вещей, которые они представляют. Например, если ребенок воображает, что лист бумаги — это кусок пирога, а мать выбрасывает бумажный «пирог» в мусорное ведро, то ребенок может расстроиться не меньше, чем невеста, которая увидела, как выбросили ее свадебный пирог. К концу этого периода дети узнают, что слова языка являются условными знаками и что одно слово может обозначать не только один, но и несколько объектов.

В течение следующего периода — с т а д и и к о н к р е т н ы х о п е р а ц и й — дети начинают использовать в мышлении логику. Они могут классифицировать предметы и иметь дело с иерархической классификацией, способны оперировать математическими понятиями и осмыслить закон сохранения. Например, на дооперациональной стадии ребенку трудно понять, что данное животное может одновременно являться и «собакой», и «терьером». Он способен одновременно иметь дело только с одним классом. Но семилетние дети понимают, что терьеры — это подгруппа внутри более широкой группы собак. Они могут видеть также и другие подгруппы, например подгруппу «маленьких собак», таких как терьеры и пудели, и подгруппу «больших собак», таких как золотые ретриверы и сенбернары. Размышляя таким образом, они демонстрируют понимание иерархии классов. На стадии конкретных операций дети овладевают логическими операциями такого типа, и их мышление становится все более похожим на мышление взрослых.

СТАДИЯ КОНКРЕТНЫХ ОПЕРАЦИЙ

По Пиаже, третий период когнитивного развития (от 7 до 11 лет). Дети начинают мыслить логически. На этой стадии они способны классифицировать предметы с учетом иерархии классов.

СТАДИЯ ФОРМАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ

По Пиаже, четвертая и последняя стадия когнитивного развития (от 12 лет). Характеризуется способностью оперировать абстрактными понятиями.

Последний период в теории Пиаже называется стадией формальных операций. На этом этапе подростки могут исследовать все логические варианты решения задачи, воображать вещи, противоречащие фактам, реалистически мыслить о будущем, формировать идеалы и понимать смысл метафор, недоступный детям младшего возраста. Для формально-операционального мышления больше не требуется связь с физическими объектами или фактическими событиями. Оно позволяет подросткам впервые задать себе вопрос типа «а что будет, если..?» («А что, если бы я сказал это тому человеку?»). Оно позволяет им «проникать в мысли» других людей и принимать в расчет их роли и идеалы.

Можно ли ускорить смену стадий развития и, например, научить способного пятилетнего ребенка конкретным операциям? Пиаже назвал этот вопрос «американским», потому что его задавали всякий раз, когда он посещал Соединенные Штаты. Он отвечал, что, если бы даже это было возможно, в конечном счете ценность такого ускорения развития весьма сомнительна. Он подчеркивал, что важно не ускорить смену стадий, а предоставить каждому ребенку достаточное количество учебных материалов, соответствующих каждой стадии его роста, чтобы ни одна область интеллекта не осталась недоразвитой. Ниже обобщаются ключевые моменты теории когнитивного развития Пиаже.

- В основе теории Пиаже лежит мысль о том, что в процессе развития ребенок действует активно, а не просто реагирует на воздействия внешней среды.
- Основной единицей исследования для Пиаже является схема, то есть гибкая структура, которая в процессе роста ребенка может изменяться как количественно, так и качественно. Первоначально схемы имеют сенсомоторный характер, но позднее становятся когнитивными.
- Пиаже считал, что интеллект является конкретным примером биологической адаптации. Он постулировал, что все люди обладают двумя функциональными инвариантами — организацией и адаптацией.
- Адаптация заключает в себе два взаимно дополняющих друг друга процесса: ассимиляцию, посредством которой индивид включает информацию в уже существующие структуры, и аккомодацию, посредством которой существующие структуры изменяются, чтобы отвечать требованиям изменяющейся внешней среды.
- Пиаже постулировал, что когнитивное развитие — это последовательное продвижение через четыре качественно различные стадии: сенсомоторную, дооперациональную, конкретных операций и формальных операций.

Информационный подход к развитию

Пиаже подвергается критике со стороны многих психологов, среди которых есть и сторонники информационного подхода. Как и Пиаже, это когнитивные психологи, поскольку они исследуют мышление и интеллект в целом. В отличие от Пиаже, они скептически относятся к теории, в основу которой положе-

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ

Теория развития человека, которая использует аналогию с компьютером для разработки программы исследований способов приема, обработки и хранения информации человеческим интеллектом.

ны качественно различные стадии развития. Они считают, что развитие человека, в том числе когнитивное развитие, является не скачкообразным, а непрерывным, инкрементальным движением вперед. Как и теоретики научения, сторонники информационного подхода пытаются разработать науку о человеческом поведении. Они хотят идентифицировать основные процессы, такие как восприятие, внимание или память, и точно описать, как они функционируют.

Все люди постоянно обрабатывают информацию. Мы избирательно обращаем свое внимание на что-либо, например на буквы на этой странице. Мы преобразовываем буквы в слова, а слова — в мысли. Затем мы запоминаем эти мысли, чтобы воспользоваться ими позднее. Поэтому многие теоретики информационного подхода используют компьютер в качестве модели человеческого мозга. У компьютера есть аппаратное обеспечение — сама машина и программное обеспечение — программы, которые руководят его действиями. Интеллект также имеет «аппаратное обеспечение» — клетки и ткани мозга и «программное обеспечение» — усвоенные в ходе научения стратегии обработки информации. Компьютер должен обрабатывать вводимые в него данные, выполнять с ними определенные операции, запоминать информацию и выдавать результаты. Интеллект тоже должен избирательно направлять внимание и воспринимать информацию, устанавливать связи, производить расчеты или какие-либо еще операции с исходной информацией. Как правило, информация должна сохраняться в памяти и в дальнейшем извлекаться оттуда по запросу. И наконец, должен формироваться «выходной сигнал» в виде реакций — слов или действий.

Некоторые теоретики информационной психологии в поисках подхода к изучению развития когнитивных процессов обратили внимание на детей. Этих ученых особенно заинтересовала когнитивная деятельность, которую они называют *кодированием*. Этим термином обозначается процесс идентификации ключевых признаков объекта или события с целью формирования внутренней репрезентации события (Siegler, 1986). Такая внутренняя репрезентация несколько напоминает *умственный образ* Пиаже. Один из касающихся развития вопросов, интересующий теоретиков информационного подхода, формулируется следующим образом: выбирают ли дети разного возраста различные признаки события или объекта (или их меньшее количество) для того, чтобы сохранить это событие или объект в виде умственного образа? Другой вопрос заключается в том, выбирают ли дети разного возраста различные стратегии кодирования или поиска информации в памяти?

Проведены многочисленные исследования способности обрабатывать различную информацию у младенцев, детей и подростков. Некоторые из них мы будем рассматривать в главах этой книги. Только в последние годы сторонникам информационного подхода удалось разработать эксперименты для исследования вопроса о том, как развиваются процессы обработки информации или как формулируют этот вопрос некоторые из них, как «компьютер» перепрограммирует самого себя для работы с новым материалом (Klahr, Langley, & Necher, 1987).

Когнитивное развитие в социальном контексте

Согласно теории Пиаже, ребенок является «активным ученым», который взаимодействует с физической внешней средой и развивает все более сложные стратегии мышления. Создается впечатление, что этот активный, творческий ребенок работает над решением проблем в одиночку. Однако некоторые представители социальных наук все чаще стали подчеркивать, что ребенок — социальное существо, которое играет и разговаривает с окружающими и научается благодаря таким взаимодействиям (Bruner, & Haste, 1987). В лаборатории психолога дети могут в одиночку трудиться над решением задач, которые ставят перед ними исследователи. Но за стенами лаборатории дети переживают реальные события в обществе взрослых и старших, более опытных сверстников, объясняющих или наделяющих особым смыслом эти события. Таким образом, когнитивное развитие детей является своего рода «ученичеством», в ходе которого более знающие товарищи направляют их понимание мира и приобретение навыков (Rogoff, 1990). Фактически, эти более развитые товарищи — родители, учителя и другие — и вызывают нарушение равновесия в мышлении ребенка, что заставляет его перенимать более сложные схемы мышления.

Л. С. Выготский. Основы этого направления когнитивной психологии были заложены в работах выдающегося русского ученого Льва Семеновича Выготского (1896–1934). Американцы вновь открыли для себя это имя в последние два десятилетия, пересматривая и развивая его работы. Выготского интересовало не только развитие интеллекта и психики в социальном контексте, но и историческое развитие знаний и понимания на уровне общества. Центральным вопросом его исследований был вопрос о том, как мы коллективно осмысливаем наш мир. Выготский пытался объединить аспекты социологии, антропологии и истории, чтобы углубить понимание индивидуального развития. Он пришел к выводу, что мир приобретает для нас смысл только благодаря усвоению *значений*, разделяемых окружающими нас людьми.

Все вместе люди создают коллективно используемые значения, которые передаются от поколения к поколению. Это верно для простых вещей, таких как обучение кулинарным премудростям или спортивным играм в условиях определенной культуры. Это верно и для более сложных вещей, таких как систематическое изучение истории, математики, литературы и социальных традиций. Мы развиваем свое понимание мира и компетенцию в основном через совместное ученичество с более знающими учениками. Нам не только позволяют участвовать, нами еще и руководят, что дает возможность все лучше понимать мир и достигать все большего мастерства.

Выготского особенно интересовал вопрос о том, как ребенок становится тем, кем он становится. Для рассмотрения этой проблемы Выготский определил два уровня когнитивного развития [1]. Первый уровень — это уровень актуального развития ребенка, определяемый его способностью самостоятельно решать задачи.

[1] Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. Т. 2., 1982. — *Прим. науч. ред.*

ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

Расстояние между актуальным уровнем самостоятельной деятельности ребенка и потенциальным уровнем его деятельности под руководством взрослых или более опытных сверстников.

Второй уровень — это уровень его потенциального развития, определяемый характером задач, которые ребенок мог бы решить под руководством взрослых или в сотрудничестве с более способным сверстником. Расстояние между этими двумя уровнями Выготский назвал зоной ближайшего развития (Rogoff & Wertsch, 1984).

Он иллюстрировал это понятие материалами исследования двух детей, каждый из которых по результатам тестирования интеллекта мог быть отнесен к 7-летнему умственному возрасту. Один ребенок с помощью наводящих вопросов и наглядного материала мог легко решать задачи теста, рассчитанного на возраст двумя годами старше, чем его актуальный уровень развития. Однако другой ребенок даже под руководством и при демонстрации наглядных пособий мог решать задачи, рассчитанные только на 6-месячное опережение его актуального уровня развития. Выготский подчеркивал, что для полного понимания когнитивного развития детей и соответствующего построения обучения необходимо знать *как актуальный, так и потенциальный уровень их развития* (Выготский Л. С., 1982).

Для Выготского и его последователей когнитивное развитие вплетено в социальный и культурный контексты жизни. Лучшие достижения ребенка говорят о том, что его знания появляются в результате сотрудничества с более компетентными сверстниками или со взрослыми (Berke, 1994). Барбара Рогофф (Rogoff, 1990) описывает этот процесс как «ученичество в мышлении». Детям и другим неопытным «ученикам» дозволяется под руководством «мастеров» *участвовать* в ценной, с точки зрения данной культуры, деятельности. Воспитатели и товарищи организуют участие ребенка в этой деятельности, обеспечивая ему поддержку и ставя перед ним задачи. Они прокладывают маршрут от нынешнего уровня понимания к новому уровню понимания и умений, таким образом постепенно увеличивая степень участия ребенка в деятельности и его ответственность. Обобщая, можно сказать, что для понимания когнитивного развития ребенка мы должны исследовать процессы, которые происходят при *социальном построении знания*.

Мы можем увидеть, как происходят эти процессы, прочитав приложение «Академическая успеваемость и дети беженцев из Юго-Восточной Азии». Хотя выдающиеся успехи этих детей могут быть отнесены на счет упражнений и тщательно структурированного подбора последовательных заданий, в приложении подчеркивается решающая роль учения в социальном контексте, богатом возможностями. Как вы увидите, родители, братья и сестры руководят «ученичеством» младших школьников, передавая им традиции учебы.

Оценка когнитивных теорий

Когнитивные психологи критикуют теории научения. Они считают, что акцент на многократном повторении и положительном подкреплении является слишком упрощенным подходом для объяснения многих аспектов человеческого мышления и понимания. Согласно когнитивным теориям, при решении самых разных задач людьми движет уверенность в своих силах и способностях, а не только подкрепление реакции, следующей за стимулом.

Теоретики когнитивной психологи и с уважением относятся к рациональности человека и с оптимизмом отходят от теорий научения. Они считают людей цельными существами, способными планировать и продумывать задачи во всех отношениях. Кроме того, они полагают, что понимание, убеждения, установки и ценности играют важную роль в поведении. Многие психологи считают, что когнитивные теории берут начало там, где заканчиваются теории научения — с рассмотрения языка и мышления.

Когнитивные теории широко применяются в образовании. Они особенно полезны для педагогов, так как помогают им планировать учебные программы в соответствии со стадиями развития детей. Эти теории предлагают способы, позволяющие определить, когда ребенок готов для изучения определенного предмета и какие подходы к этому предмету больше соответствуют данному возрасту. Доналдсон (Donaldson, 1979), однако, полагает, что Пиаже чрезмерно обособил стадии развития, в результате чего педагоги могут оказаться слишком уж непреклонными в своих представлениях о том, что способны понять дети на каждом этапе своего развития.

Когнитивные теории рассматривают, главным образом, интеллектуальное развитие и до сих пор были не в состоянии объяснить все аспекты человеческого поведения. Такие важные области, как социальное и эмоциональное развитие и развитие личности еще ждут своего исследования. Когнитивные психологи проявляют особый интерес к развитию перцептивных способностей, речи и сложных форм мышления и пока еще не исследуют потенциальные возможности людей в отношении зависимости, заботы о потомстве, агрессии и сексуальности. Эти области традиционно рассматривались психоаналитической теорией, ориентированной на человеческие эмоции и их связь с развитием личности.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Чем когнитивные теории отличаются от теорий научения?
2. Охарактеризуйте стадии когнитивного развития по Пиаже, объяснив такие его термины, как схема, ассимиляция, аккомодация и уравновешивание.
3. Сравните вклад Л. С. Выготского и Ж. Пиаже в когнитивный подход к развитию.
4. Объясните сущность информационного подхода к развитию. В чем его сходство с теориями научения?

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ

Теории Зигмунда Фрейда, неофрейдистов и представителей эго-психологии образуют то, что мы называем *психоаналитической традицией*. Движущей силой этого направления являются работы Зигмунда Фрейда, который основывал свои теории на исследовании клинических случаев. Детерминистские взгляды Фрейда на природу человека обнаруживают сходство со взглядами основателей теорий научения. Но, в отличие от теоретиков научения, которые во главу угла ставят детер-

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ

Направление в психологии, основанное на теориях Фрейда, придерживавшегося детерминистских взглядов на человеческую природу и считавшего, что личность мотивируется внутренними биологическими влечениями.

ПРОБЛЕМА КРУПНЫМ ПЛАНОМ: АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ И ДЕТИ БЕЖЕНЦЕВ ИЗ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ

Широко известно, что дети из Юго-Восточной Азии достигают больших успехов в учебе, особенно по дисциплинам естественнонаучного цикла и математике. После посещения японских и тайваньских школ с целью выяснения причины столь выдающихся академических достижений, американские педагоги предлагают для подъема уровня обучения американских школьников в основном такие способы, как увеличение количества часов, отведенных на изучение ряда дисциплин, или более строгую проверку выполнения заданий. Но разве только от этого зависят академические способности?

Ответ на этот вопрос можно найти, не выезжая за границу, среди эмигрантов из Юго-Восточной Азии, которые перебрались в Соединенные Штаты в конце 70-х — начале 80-х годов. Казалось бы, эти дети из семей беженцев в американской школе были обречены на неудачи. Невыносимые экономические и политические обстоятельства заставили их семьи покинуть родину. Часто эти дети месяцами — или даже годами — не посещали школу, проживая в лагерях переселенцев. Многие из них страдали от голода и болезней. Кроме того, попав в Соединенные Штаты, они почти не знали английского языка.

При изучении 200 полных семей, которые жили в США в среднем по 3,5 года, ученые обнаружили, что у детей из этих семей удивительно высоки средний балл и результаты тестирования по математике. Несмотря на многие удары судьбы, дети беженцев из Юго-Восточной Азии адаптировались к американским городским школам и быстро достигли результатов на уровне своего класса или даже выше. Более того, такая ситуация сложилась у большинства, а не только у некоторых детей с высокими показателями интеллекта. Успеха добились не только дети, но и их родители. Многие переселенцы из Юго-Восточной Азии нашли себе работу и быстро выбрались из нищеты.

В чем причина таких успехов в учебе и есть ли тут чему поучиться американским семьям? Поддержка родителей и стремление к учебе, несомненно, сыграли свою роль. Главным образом семьи повлияли на академические успехи детей. Именно они помогали детям преодолеть такие трудности, как плохое знание английского языка, бедность, часто неблагоприятную среду городских школ.

Родители детей-беженцев с большим уважением относились к прошлому и будущему своей семьи, придерживались традиций коллективной семейной ответственности. Родители и дети одинаково ощущали свои коллективные обязательства не только по отношению к каждому члену семьи, но и по отношению к преуспеванию всей семьи в целом. Достижения детей в учебе высоко оценивались главным образом из-за того, что они были связаны с будущими успехами всей семьи.

Ответственное отношение этих семей к учебе детей наиболее явно проявлялось в

минизм внешней среды, Фрейд придает особое значение детерминизму внутренних влечений. Эрик Эриксон и другие современные психологи психоаналитической ориентации больше не считают, что единственной основой человеческого поведения являются животные стремления, но по-прежнему многое заимствуют из традиций Фрейда и неофрейдистов.

Фрейд

Основатель современного психоанализа Зигмунд Фрейд (1856–1939) родился в Вене и почти всю свою работу вел в Европе. Средоточием интересов Фрейда стали те человеческие чувства, о которых не принято было говорить в викторианском обществе, и бессознательное как детерминанта поведения. Он считал, что поведение человека определяется прежде всего биологическими, животными влечениями, включая сексуальные и агрессивные. В поисках разгадки внутренней природы личности человека Фрейд обратился к детству.

отношении к домашним заданиям. По вечерам выполнение уроков становилось главным видом семейной деятельности. Несмотря на плохое знание английского языка, родители устанавливали нормы и цели таких вечерних занятий и освобождали детей от домашних обязанностей, чтобы дети могли полностью выполнить заданное. Старшие братья и сестры помогали младшим, что позволяло им учиться, выполняя не только свои собственные уроки, но и обучая младших. Такие совместные занятия братьев и сестер являются примером того, как большая семья может стимулировать успехи своих членов в учебе, в отличие от положения в больших бедных американских семьях, дети из которых обнаруживают низкий уровень академической успеваемости.

Не во всех семьях дети добивались одинаковых успехов в учебе. Лучше учились те дети, родители которых принимали большее участие в занятиях своих детей. Например, примерно в половине семей родители регулярно читали вслух своим детям. Дети, которым часто читали вслух, получали более высокие оценки независимо от того, читали ли им по-английски или на их родном языке. Возможно, это объясняется тем, что чтение вслух увеличивает общие семейные знания, усиливает эмоциональные связи и создает атмосферу, в которой ценится чтение и обсуждение прочитанного.

Более успешные семьи беженцев также демонстрировали равенство половых ролей. Мужья помогали женам мыть посуду и стирать. Как от мальчиков, так и от девочек ожидали не только хорошей учебы, поступления в колледж, но и помощи в домашней работе. В этих семьях средний балл и у мальчиков, и у девочек был выше, чем в семьях, ориентированных на доминирование мужчин.

В семьях, дети из которых демонстрировали высокие академические достижения, существовала настоящая любовь к учебе. Дети испытывали глубокое удовлетворение, когда им удавалось решить задачи или усвоить какую-либо тему. Кроме того, старшие дети беженцев радовались, когда их младшим братьям или сестрам удавалось научиться чему-либо под их руководством. В этих семьях ценилось как учение, так и обучение.

И наконец, эти семьи верили, что их усилия позволят им достигнуть изменений или желанных целей – не только в данный момент, но и в будущем. Они не полагались на удачу или судьбу и не считали их определяющими факторами своей жизни.

В целом создается впечатление, что эти юные американцы достигли успеха главным образом благодаря поддержке семей. Образование рассматривается в таких семьях в качестве ключа к экономическому успеху и социальному принятию. Эти ценности передаются от родителей детям в среде, где учение высоко ценится. Академические достижения детей-беженцев свидетельствуют в пользу успешности такого подхода.

По мнению Фрейда, инстинктивные потребности организмов являются принципиально антиобщественными. Однако, поскольку то, в чем нуждается и к чему стремится человек, находится, главным образом, во внешнем, социальном мире, он должен адаптироваться к обществу. Но цена такой адаптации зачастую — тревога или невроз. Психоаналитическая теория исходит из того, что неудачи адаптации в раннем детстве сказываются в течение длительного времени. Поэтому подход психоаналитиков сосредоточен на истории развития человека в раннем детстве (в период от рождения до пятилетнего возраста): предполагается, что там можно найти разгадку внутренней природы личности.

Согласно теории Фрейда, именно на этот период приходится основной этап развития личности человека. При рождении ребенок представляет собой чистое *Оно* — примитивную, жаждущую наслаждений составную часть личности. *Оно* следует *принципу удовольствия*, то есть заставляет индивидуума искать постоянного и немедленного удовлетворения своих импульсов. По мере биологического созрева-

ния ребенка развивается и его *Я*. *Я* опирается на разумный контакт с внешним миром, или на *принцип реальности*. Это означает, что *Я* побуждает индивидуума подчиняться требованиям общества и учиться откладывать удовлетворение своих порывов ради достижения более широких социальных целей. И наконец, где-то между 3 и 6 годами появляется *Сверх-Я*. *Сверх-Я* — это «полицейский», или совесть, постоянно конфликтующая с *Оно*, тогда как *Я* пытается достичь чувства душевного равновесия личности.

СТАДИИ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Этапы развития личности по Фрейду.

ЭРОГЕННЫЕ ЗОНЫ

Области тела, служащие центрами наслаждения и, по мнению Фрейда, сменяющиеся по мере прохождения индивидуумом психосексуальных стадий развития.

ОРАЛЬНАЯ СТАДИЯ

По Фрейду, первая стадия психосексуального развития (от рождения примерно до 1,5 года), на протяжении которой рот младенца становится средоточием чувственного наслаждения.

АНАЛЬНАЯ СТАДИЯ

В теории Фрейда — вторая стадия психосексуального развития (примерно от 1,5 до 3 лет), в течение которой чувственные наслаждения ребенка связаны с процессами выделения. Ребенок озабочен проблемами управления этими процессами, такими как «сдерживание» и «выпускание».

ФАЛЛИЧЕСКАЯ СТАДИЯ

Третья стадия психосексуального развития по Фрейду (от 3 до 5 лет), в течение которой чувственные наслаждения ребенка сосредоточены на гениталиях.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ

Принятие поведения и качеств человека, к которому индивидуум относится с уважением и которому хотел бы подражать.

По Фрейду, личность проходит в своем развитии несколько психосексуальных стадий. Первые три стадии ребенок проходит задолго до наступления полового созревания, извлекая наслаждение из различных эрогенных зон своего тела. Психосексуальное развитие начинается с оральной стадии, приходящейся на младенчество. В этот период центром чувственной стимуляции и наслаждения для ребенка становится рот. Позднее, в течение анальной (в возрасте от 1 до 3 лет) и фаллической (в возрасте от 3 до 5 лет) стадий центр наслаждений перемещается из области рта в область гениталий.

Если на какой-либо из этих психосексуальных стадий развития дети испытывают слишком сильную фрустрацию или слишком большое удовлетворение, может произойти фиксация на потребностях этой стадии. Кроме того, реакции родителей на любой из этих стадий могут оказать глубокое воздействие на развитие личности ребенка. Например, если на анальной стадии родители слишком строго относятся к ошибкам ребенка, приучая его к горшку, он может впоследствии превратиться в человека с навязчивым стремлением к аккуратности и пунктуальности. Реакции родителей во время фаллической стадии имеют еще более важное значение. На этой стадии дети обычно ощущают сильное, хотя и бессознательное сексуальное влечение к родителю противоположного пола. Поскольку осуществление желаний такого рода явно недопустимо, они выливаются в тревогу. Ребенок научается подавлять свое чувство и ослаблять тревогу, пытаясь стать похожим на родителя одного с ним пола. Этот процесс называется идентификацией.

Оральная, анальная и фаллическая стадии относятся к прегенитальному периоду, в течение которого сексуальные или чувственные инстинкты ребенка еще не направлены на репродукцию. Латентная стадия, приходящаяся на возраст

примерно от 6 до 12 лет, является относительно спокойным временем, когда ребенок дружит в основном с детьми одного с ним пола и сосредоточен на приобретении знаний и умений. Последним этапом развития личности по Фрейду является генитальная стадия, которая начинается в подростковом возрасте. Вследствие биологического созревания старые, сокрытые в глубинах души сексуальные чувства вместе с более сильными физическими влечениями вновь выходят на поверхность. Цель этой стадии — формирование зрелой взрослой сексуальности и зрелого баланса между любовью и работой. Но генитальная стадия, как и другие, складывается в сильной зависимости от полного (или частичного) разрешения противоречий на предыдущих стадиях. Неразрешенные конфликты могут периодически проявляться у взрослых людей в виде невротического поведения.

Хотя теории Фрейда были бесспорным прорывом в науке о бессознательном, неофрейдисты, особенно Эрик Эриксон, отказались признать в качестве основной детерминанты личности психосексуальное созревание, как это делал сам Фрейд. Перейдем теперь к рассмотрению теоретических взглядов Э. Эриксона.

ПРЕГЕНИТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Психосексуальное развитие ребенка до наступления половой зрелости; этот период включает в себя оральную, анальную и фаллическую стадии.

ЛАТЕНТНАЯ СТАДИЯ

Четвертая стадия психосексуального развития в теории Фрейда (соответствует возрасту учащихся начальной школы), которая характеризуется временным затуханием интереса к сексуальной стороне жизни.

ГЕНИТАЛЬНАЯ СТАДИЯ

В психоаналитической теории — это период нормального взрослого сексуального поведения, который начинается с наступлением пубертата.

Эриксон

Эрик Эриксон (1904–1994) относится к третьему поколению фрейдистов. Его теория развития личности имеет много общего с теорией Фрейда, однако между ними существует несколько важных различий.

Психосоциальное развитие. Эриксон разочаровался в психоаналитической теории, поскольку пришел к убеждению, что она имеет дело с крайностями поведения. Он считал, что развитие каждого человека проходит несколько этапов, многие из которых соответствуют стадиям развития по Фрейду. Однако, в отличие от Фрейда, его модель развития является психосоциальной, а не психосексуальной. Иначе говоря, Эриксон считал, что личность вырастает из результатов разрешения социального конфликта, возникающего при взаимодействиях в узловых точках развития, например при кормлении в младенческом возрасте или при обучении различным навыкам в среднем детстве. В этом отличие взглядов Э. Эриксона от подхода З. Фрейда, придававшего особое значение психосексуальному созреванию как детерминанте личности.

Хотя Эриксон и соглашался с Фрейдом в том, что ранний опыт имеет исключительное значение, он рас-

СТАДИИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В теории Эриксона — этапы развития, в течение которых приобретаемый индивидом жизненный опыт предопределяет наиболее важные приспособления к социальной среде и коренные изменения личности.

сматривал развитие личности как динамический процесс, продолжающийся от рождения до смерти (см. табл. 2-2). Как и Фрейд, Эриксон считал, что удовлетворение инстинктов является одной из движущих сил жизни, но не меньшее значение он придавал *синтезу эго* — упорядочиванию и интегрированию опыта.

Эриксон расширил теорию психосексуального развития Фрейда, чтобы включить в нее то, что он назвал *психосоциальным развитием*. Тем самым акцентировались воздействия культуры и общества на развитие, а не влияние удовольствия, получаемого от стимуляции эрогенных зон. Ключевым понятием теории Эриксона является *приобретение эго-идентичности*, происходящее в различных культурах по-разному. Согласно Эриксону, для современной молодежи развитие эго-идентичности, Я-образа и Я-концепции стало более важным и в значительной степени вытеснило фрейдовскую тему сексуальности. Сексуальности в теории Эриксона также отводится важное место, но только как одной из проблем развития, которая должна быть разрешена в свое время.

Восемь стадий развития по Эриксону. В книге Эриксона «Детство и общество» (Erikson, 1963) представлена его модель «восьми возрастов человека». По мнению Эриксона, все люди в своем развитии проходят через восемь кризисов, или конфликтов. Психосоциальная адаптация, достигаемая человеком на каждой стадии развития, в более позднем возрасте может изменить свой характер, иногда — коренным образом. Например, дети, которые в младенчестве были лишены любви и тепла, могут стать нормальными взрослыми, если на более поздних стадиях им уделялось дополнительное внимание. Однако характер психосоциальной адаптации к конфликтам играет важную роль в развитии конкретного человека. Разрешение этих конфликтов носит кумулятивный характер, и то, каким образом человек приспосабливается к жизни на каждой стадии развития, влияет на то, как он справляется со следующим конфликтом.

Согласно теории Эриксона, специфические, связанные с развитием конфликты становятся критическими только в определенных точках жизненного цикла. На каждой из восьми стадий развития личности одна из задач развития, или один из таких конфликтов, приобретает более важное значение по сравнению с другими. Однако несмотря на то что каждый из конфликтов является критическим только на одной из стадий, он присутствует в течение всей жизни. Например, потребность в автономии особенно важна для детей в возрасте от 1 до 3 лет, но в течение всей жизни люди должны постоянно проверять степень своей самостоятельности, которую они могут проявить всякий раз, вступая в новые отношения с другими людьми. Приведенные ниже стадии развития представлены своими полюсами. На самом деле никто не становится абсолютно доверчивым или недоверчивым: фактически, люди варьируют степень доверия или недоверия на протяжении всей жизни.

1. *Доверие или недоверие.* По тому, как за ними ухаживают в младенчестве, дети узнают, заслуживает ли окружающий мир доверия. Если их потребности удовлетворяются, если к ним относятся со вниманием и заботой и обращаются с ними довольно последовательно, у малышей складывается общее впечатление о мире, как о месте безопасном и достойном доверия. С другой сто-

Таблица 2-2

Этапы психосоциального развития по Эриксону

	Психосоциальная стадия	Предмет конфликта развития	Социальные условия	Психосоциальный исход
Стадия 1 (от рождения до 1 года)	Орально-сенсорная	Могу ли я доверять миру?	Поддержка, удовлетворение основных потребностей, преемственность	Доверие
			Отсутствие поддержки, депривация, непоследовательность	Недоверие
Стадия 2 (от 2 до 3 лет)	Мышечно-анальная	Могу ли я управлять собственным поведением?	Разумная дозволенность, поддержка.	Автономия
			Гиперопека, отсутствие поддержки и доверия	Сомнеиие
Стадия 3 (от 4 до 5 лет)	Локомоторно-генитальная	Могу ли я стать независимым от родителей и исследовать границы своих возможностей?	Поощрение активности, наличие возможностей.	Инициатива
			Отсутствие возможностей, неодобрение активности	Вина
Стадия 4 (от 6 до 11 лет)	Латентная	Могу ли я стать настолько умелым, чтобы выжить и приспособиться к миру?	Систематическое обучение и воспитание, наличие хороших примеров для подражания	Трудолюбие
			Плохое обучение, отсутствие руководства и поддержки	Чувство неполноценности
Стадия 5 (от 12 до 18 лет)	Отрочество и юность	Кто я? Каковы мои убеждения, взгляды и позиции?	Внутренняя устойчивость и преемственность, наличие четко определенных половых моделей для подражания и положительная обратная связь.	Идентичность
			Неясность цели, нечеткая обратная связь, неопределенные ожидания	Смешение ролей
Стадия 6 (ранняя взрослость)	Молодость	Могу ли я полностью отдать себя другому человеку?	Душевная теплота, понимание, доверие.	Близость
			Одиночество, остракизм	Изоляция
Стадия 7 (взрослость)	Взрослость	Что я могу предложить будущим поколениям?	Целеустремленность, продуктивность.	Генеративность
			Обеднение личной жизни, регрессия	Стагнация
Стадия 8 (зрелость)	Зрелость	Доволен ли я прожитой жизнью?	Чувства завершеиности жизненного пути, осуществления планов и целей, полноты и целостности.	Целостность эго
			Отсутствие завершенности, неудовлетворенность прожитой жизнью	Отчаяние

роны, если их мир противоречив, причиняет им боль, вызывает стресс и угрожает их безопасности, то дети научаются ожидать от жизни именно этого и считают, что она непредсказуема и не заслуживает доверия.

2. *Автономия или стыд и сомнение.* Начиная ходить, дети открывают для себя возможности своего тела и способы управления им. Они учатся есть и одеваться, пользоваться туалетом и осваивают новые способы передвижения. Когда ребенку удается сделать что-либо самостоятельно, он обретает чувство самоконтроля и уверенности в себе. Но если ребенок постоянно терпит неудачи и его за это наказывают или называют неряшливым, грязным, неспособным, плохим, он привыкает испытывать стыд и сомнение в собственных силах.
3. *Инициатива или чувство вины.* Дети в возрасте 4–5 лет переносят свою исследовательскую активность за пределы собственного тела. Они узнают, как устроен мир и как можно на него воздействовать. Мир для них состоит как из реальных, так и из воображаемых людей и вещей. Если их исследовательская деятельность в целом эффективна, они научаются обращаться с людьми и вещами конструктивным способом и обретают сильное чувство инициативы. Однако если их строго критикуют или наказывают, они привыкают чувствовать себя виноватыми за многие свои поступки.
4. *Трудолюбие или чувство неполноценности.* В возрасте от 6 до 11 лет дети развивают многочисленные навыки и умения в школе, дома и среди своих сверстников. Согласно теории Эриксона, чувство «Я» значительно обогащается при реалистичном росте компетенции ребенка в различных областях. Все большее значение приобретает сравнение себя со сверстниками. В этот период особенно сильный вред наносит негативное оценивание себя по сравнению с другими.
5. *Идентичность или смешение ролей.* До наступления юности дети узнают целый ряд разных ролей — ученика или друга, старшего брата или сестры, ученика спортивной или музыкальной школы и т. п. В отрочестве и юности важно разобраться в этих различных ролях и интегрировать их в одну целостную идентичность. Юноши и девушки ищут базисные ценности и установки, охватывающие все эти роли. Если им не удается интегрировать стержневую идентичность или разрешить серьезный конфликт между двумя важными ролями с противоположными системами ценностей, результатом становится то, что Эриксон называет *диффузией идентичности.*
6. *Близость или изоляция.* В поздней юности и ранней взрослости центральным противоречием развития является конфликт между близостью и изоляцией. В описании Эриксона близость включает в себя нечто большее, чем сексуальную близость. Это способность отдать часть себя другому человеку любого пола, не боясь потерять собственную идентичность. Успех при установлении такого рода близких отношений зависит от того, как были разрешены пять предыдущих конфликтов.
7. *Генеративность или стагнация.* Во взрослости, после того как предыдущие конфликты частично разрешены, мужчины и женщины могут уделить больше внимания и оказать помощь другим людям. Родители иногда находят себя, помогая своим детям. Некоторые люди могут бесконфликтно направить

свою энергию на разрешение социальных проблем. Но неудача при разрешении предыдущих конфликтов часто приводит к чрезмерной поглощенности собой: излишней озабоченности своим здоровьем, стремлению непременно удовлетворить свои психологические потребности, уберечь свой покой и т. п.

8. *Целостность эго или отчаяние.* На последних этапах жизни люди обычно пересматривают прожитую жизнь и по-новому оценивают ее. Если человек, оглядываясь на свою жизнь, испытывает удовлетворение, потому что она была наполнена смыслом и активным участием в событиях, то он приходит к выводу, что жил не зря и полностью реализовал то, что было ему отпущено судьбой. Тогда он принимает свою жизнь целиком, такой, какая она есть. Но если жизнь кажется ему напрасной тратой сил и чередой упущенных возможностей, у него возникает чувство отчаяния. Очевидно, что то или иное разрешение этого последнего в жизни человека конфликта зависит от совокупного опыта, накопленного в ходе разрешения всех предыдущих конфликтов.

Выделенные Эриксоном стадии развития распространяются на внутренние влечения индивидуума и на отношения родителей и других членов общества к этим силам. Кроме того, Эриксон рассматривает эти стадии как периоды жизни, в течение которых приобретаемый индивидуумом жизненный опыт диктует ему необходимость наиболее важных приспособлений к социальному окружению и изменений собственной личности. Хотя на способ разрешения этих конфликтов индивидуумом влияют установки его родителей, социальная среда также оказывает исключительно большое влияние. Модель Эриксона расширяет модель Фрейда в том смысле, что включенные в нее восемь стадий развития охватывают все возрасты человека. Основные аспекты психосоциальной теории Эриксона представлены ниже.

- Эриксон постулирует 8 возрастных стадий, фокусирующих в себе общие для всех людей условия развития, в которые попадает каждый человек на протяжении своей жизни.
- Каждая стадия характеризуется психосоциальным конфликтом, который должен быть разрешен.
- Психологическое развитие происходит в результате взаимодействия между биологическими потребностями индивида и требованиями общества.
- Эриксон расширил рамки своей теории, включив в нее, кроме детства, отрочества и юности, оставшийся отрезок жизни, вплоть до ее завершения.
- Ядром, вокруг которого строится личность, является приобретение эго-идентичности.
- Несмотря на то что Фрейд и Эриксон разработали теории в русле психоаналитической традиции, теорию Фрейда можно назвать *психосексуальной*, тогда как теория Эриксона является, прежде всего, *психосоциальной*.

Оценка психоаналитической традиции

Хотя многие считают, что традиционный психоанализ стал достоянием истории, он продолжает вносить значительный вклад в исследование человеческого поведения. Его сильная сторона заключена в богатстве возможностей холистическо-

го подхода: готовности рассматривать целостного индивидуума, включая как сознательную, так и бессознательную психическую активность, в особенности эмоции. Внимание к бессознательным процессам позволяет психоанализу исследовать ключевые области человеческого поведения, которые многими другими психологическими школами едва затрагиваются. Кроме того, эта теория предоставляет богатые возможности для рассмотрения межличностных отношений, особенно в детстве и в рамках нуклеарной семьи.

Основная слабость психоаналитической теории неотделима от ее силы. Хотя эта теория исследует глубины личности, именно эту сферу почти невозможно определить или подтвердить правильность ее описания экспериментом. Психоаналитическая теория развития опирается на факты, полученные в основном клиническим методом, для чего взрослые люди должны были субъективно реконструировать свое детство. Поэтому ее часто упрекают в ненаучности, расплывчатости и в том, что она плохо поддается проверке.

Как вы увидите далее, в теориях «Я» детерминизм, свойственный психоаналитической теории и теориям научения, подвергается сомнению. Несмотря на то что такой теоретик, как Б. Ф. Скиннер, отрицает наличие у человека свободы, создатели теорий «Я» утверждают, что люди могут делать выбор и ощущать ответственность за свои повседневные действия.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Охарактеризуйте предположения Фрейда о развитии личности и его теорию психосексуального развития.
2. Чем теория развития личности Эриксона отличается от теории Фрейда?
3. Перечислите конфликты развития, которые, согласно теории Эриксона, стаиовятся критическими в определениых точках жизненного цикла. Обсудите исходы этих конфликтов.

ТЕОРИИ «Я»

Цель гуманистической психологии и связанных с ней теорий «Я» — создать представление о человеческой природе как можно ближе к человеческому опыту. С точки зрения гуманистической психологии люди представляют собой нечто большее, чем сумму ролей, связку стимульно-реактивных шаблонов или комок животных влечений.

Гуманистическая психология

Гуманистическая психология сформировалась в середине XX века как более оптимистическая *третья сила* в исследовании личности (Maslow, 1968). Она явилась реакцией против внешнего детерминизма, отстаиваемого теорией научения, и внутреннего детерминизма сексуальных и агрессивных инстинктивных влечений, предполагаемого теорией Фрейда. Гуманистическая психология предлагает холистическую теорию личности и тесно связана с философией экзистенциализма. Экзистенциализм — это направление современной филосо-

фии, в центре внимания которого — стремление человека найти смысл своего личного существования и жить свободно и ответственно в соответствии с этическими принципами. Поэтому психологи гуманистического направления отвергают детерминизм влечений, инстинктов или средового программирования. Они считают, что люди сами выбирают, как им жить. Психологи гуманистического направления выше всего ставят человеческий потенциал.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Согласно этой теории, люди поступают в соответствии со своей волей и действуют творчески; эта теория тесно связана с философией экзистенциализма.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМ

Направление в философии XX века, в центре внимания которого — стремление человека найти смысл своего существования и жить свободно и ответственно в соответствии с этическими принципами.

Как биологический вид человек отличается от других животных более развитой способностью пользоваться символами и мыслить абстрактно. По этой причине психологи гуманистического направления считают, что многочисленные эксперименты на животных дают мало информации о людях. Крыса в лабиринте не может теоретически осмыслить стоящую перед ней задачу, как это сделал бы человек.

Психологи гуманистического направления придают одинаковое значение сознанию и бессознательному, считая их основными процессами душевной жизни человека. Люди относятся к себе и к другим как к существам, действующим по своему усмотрению и стремящимся творчески достичь своих целей (May, 1986). Оптимизм психологов гуманистического направления заметно отличает его от большинства других теоретических подходов. Рассмотрим подробнее гуманистические взгляды А. Маслоу и К. Роджерса.

Маслоу. Влиятельным психологом гуманистической школы является Абрахам Маслоу (1908–1970). В его теории «Я», предложенной в 1954 году, особое значение придается присущей каждому человеку врожденной потребности в самоактуализации — полном развитии своего потенциала. Согласно теории Маслоу, потребности самоактуализации могут быть выражены или удовлетворены только после того, как будут удовлетворены «низшие» потребности, такие как потребности в безопасности, любви, пище и крове. Например, голодный ребенок не сможет сосредоточиться на чтении или рисовании в школе, пока его не накормят.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ

Полная реализация потенциала индивидуума.

Маслоу выстроил человеческие потребности в виде пирамиды, показанной на рис. 2-2. В основании пирамиды лежат основные физиологические *потребности выживания*; людям, как и другим животным, для того чтобы выжить, нужны пища, тепло и отдых. Уровнем выше находится *потребность в безопасности*; людям необходимо избегать опасности и чувствовать себя защищенными в повседневной жизни. Они не могут достичь более высоких уровней, если живут в постоянном страхе и тревоге. Когда разумные потребности в безопасности и выживании удовлетворены, следующей насущной потребностью становится *потребность в принадлежности*. Людям необходимо любить и чувствовать себя любимыми, находиться в физическом контакте друг с другом, общаться с другими людьми, входить

Рис. 2-2. Иерархия потребностей Маслоу.
Хотя «высшие» потребности являются не менее существенными, чем «низшие», люди нуждаются в первую очередь в удовлетворении последних (таких, как потребности в выживании и в безопасности) и только потом — в удовлетворении потребностей в принадлежности и уважении. Позднее, в период взрослости, люди должны выработать у себя потребность в самоактуализации, чтобы максимально развить свой потенциал.

в состав групп или организаций (May, 1986). После того как потребности этого уровня удовлетворены, актуализируется потребность в *уважении к себе*; людям нужны положительные реакции окружающих, начиная с простого подтверждения их основных способностей до аплодисментов и славы. Все это дает человеку ощущение благополучия и довольства собой.

Когда люди сыты, одеты, имеют кров, принадлежат к какой-либо группе и в меру уверены в своих способностях, они готовы попытаться полностью развить свой потенциал, то есть готовы к самоактуализации. Маслоу (Maslow, 1954, 1979) считал, что потребность в самоактуализации играет для человека не менее важную роль, чем перечисленные базисные потребности. «Человек должен стать тем, кем он может стать», — утверждает Маслоу. В известном смысле потребность в самоактуализации никогда не может быть полностью удовлетворена. Она включает в себя «поиск истины и понимания, попытку достичь равенства и справедливости, созидание прекрасного и стремление к нему» (Shaffer, 1977).

Роджерс. Другой психолог гуманистического направления, Карл Роджерс (1902–1987), оказал большое влияние на педагогику и психотерапию. В отличие от фрейдистов, считающих, что человеческий характер обусловлен внутренними влечениями, многие из которых вредны для человека, Роджерс (Rogers, 1980) придерживался того мнения, что ядро характера человека составляют положительные, здоровые, конструктивные импульсы, которые начинают действовать с самого рождения. Как и Маслоу, Роджерса в первую очередь интересовало то, как можно помочь людям реализовать свой внутренний потенциал. В отличие от Маслоу, Роджерс не разрабатывал предварительно теории стадиального развития личности, чтобы затем применить ее на практике. Его больше занимали идеи, которые возникали в ходе его клинической практики. Он обнаружил, что максимальный личност-

ный рост его пациентов (которых Роджерс называл *клиентами*) происходил тогда, когда он искренне и полностью сопереживал им и когда они знали, что он принимает их такими, как они есть. Он назвал это «теплое, положительное, приемлющее» отношение позитивным. Роджерс считал, что позитивное отношение психотерапевта способствует большему самоприятию клиента и его большей терпимости в отношении других людей (May, 1983).

ПОЗИТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ

«Теплое, положительное, приемлющее» отношение психотерапевта к клиенту, которое, как обнаружил Роджерс, наиболее эффективно способствует его личностному росту.

Оценка гуманистической психологии. Гуманистическая психология оказалась действенной в нескольких отношениях. Акцент на учете богатства возможностей реальной жизни действует как стимул для других подходов психологии развития. Кроме того, она оказала существенное влияние на консультирование взрослых и на зарождение программ самопомощи. Она также способствовала распространению методов воспитания детей, основанных на уважении к уникальности каждого ребенка, и педагогических методов, направленных на гуманизацию внутришкольных межличностных отношений (Weinstein & Alschuler, 1985).

Тем не менее в качестве научной, или генетической, психологии у гуманистической перспективы есть свои ограничения. Понятия типа самоактуализации определены нечетко, их нелегко использовать в типовых исследовательских проектах. Более того, разработка этих понятий применительно к различным отрезкам жизненного пути человека не завершена. Психологи гуманистического направления могут определить изменения в развитии, происходящие на протяжении курса психотерапии, но они испытывают трудности при объяснении нормального человеческого развития на протяжении жизни. Однако не вызывает сомнения, что гуманистическая психология продолжает оказывать влияние на консультирование и психотерапию, предлагая альтернативный холистический подход, критический по отношению к упрощенным объяснениям человеческого мышления и поведения.

Другие теории «Я»

Развивающееся «Я» является центральной темой нескольких теорий развития взрослых и детей. Эти *теории «Я»* ставят в центр Я-концепцию индивидуума, то есть восприятие им личной идентичности. Авторы этих теорий используют Я-концепцию в качестве интегратора, фильтра и медиатора человеческого поведения. Они считают, что люди склонны к поведению, которое согласуется с их пониманием себя. Обладая Я-концепцией, взрослые в моменты кризиса или смерти любимого человека могут критически пересмотреть историю своей жизни и попытаться осознать свое положение в меняющихся обстоятельствах. Как вы увидите в приложении «Помощь юным матерям, находящимся в тяжелых материальных условиях», у молодых матерей мало шансов выбраться из бедности, если они не ценят себя.

Одной из теорий, ставящих во главу угла Я-концепцию, является теория развивающегося «Я», принадлежащая Роберту Кегану.

Смысловые системы Кегана. Роберт Кеган (Kegan, 1982), опираясь на ряд теорий развития, предложил объединяющий подход к эволюции «Я», развитие которого продолжается и на протяжении взрослости. Подчеркивая важность смысла в поведении человека, Кеган утверждает, что развивающийся индивидуум находится в непрерывном процессе дифференциации из общей массы и в то же время понимания своей интеграции с более широким миром.

Кеган считает, что люди продолжают развивать *смысловые системы*, даже перешагнув во взрослость. Основываясь на идеях Пиаже и на теориях когнитивного развития, он определяет несколько «уровней становления смысловых систем», аналогичных стадиям развития (см. гл. 9 и 15). Эти смысловые системы затем формируют наш опыт, организуют мышление и чувства, служат источниками нашего поведения.

По мере взросления наши индивидуальные смысловые системы становятся уникальными, сохраняя тем не менее общность со смысловыми системами других людей, находящихся на той же стадии возрастного развития. На каждой стадии старое становится частью нового, так же как у детей конкретное понимание мира становится частью исходных данных для мышления на стадии формальных операций. Согласно теории Кегана, большинство людей продолжает структурировать и реструктурировать свое понимание мира, даже шагнув далеко за тридцатилетний рубеж. Такой взгляд достаточно оптимистичен.

Различные теории развития человека сравниваются в табл. 2-3.

На наше понимание развития человека оказал влияние еще один подход. Теория, известная под названием *этология*, нацелена на поиск общего в поведении людей и животных.

ЭТОЛОГИЯ

Этология — ветвь биологии, изучающая закономерности поведения животных. Именно она возродила интерес к биологическим свойствам, общим для человека и животных. Этологи подчеркивают важность исследования людей и животных в естественной обстановке. Сами они предпочитают изучать социальные отношения обезьян в дикой природе, а не в клетках, и настаивают также на том, чтобы наблюдения за детьми проводились во время игр на школьной перемене, а не в искусственных лабораторных условиях.

ЭТОЛОГИЯ

Учение о поведении животных, наблюдаемом преимущественно в естественной обстановке и интерпретируемом с эволюционных позиций.

Этологи пользуются одинаковыми теоретическими принципами для изучения поведения людей и животных. Они видят много аналогий между тем, как ведут себя животные и люди и считают, что, поскольку они имеют сходный эволюционный опыт, у людей сохранились определенные черты поведения, характерные для животных. Например, Конрад Лоренц (Lorenz, 1952) обнаружил некоторое сходство между ранним формированием привязанности у гусят и формированием эмоциональной привязанности у младенцев (см. гл. 7).

Таблица 2-3

Краткое изложение теорий развития человека

	Предположения о природе человека	Процессы	Области применения
Теории научения (Б. Ф. Скиннер, И. П. Павлов, Дж. Б. Уотсон, Э. Торндайк)	Человек по своей природе ни хорош, ни плох; люди просто реагируют на воздействия внешней среды.	Классическое обусловливание (по И. П. Павлову). Оперантное обусловливание. Формирование поведения путем последовательных приближений	Модификация поведения. Условно-рефлекторные эмоциональные реакции
Когнитивные теории (Ж. Пиаже, Дж. Брунер)	Люди рациональны, активны и компетентны. Они не просто получают информацию, но и перерабатывают ее.	Ассимиляция / аккомодация. Уравновешивание	Обучение. Воспитание. Развитие моральных суждений
Психоаналитическая традиция (З. Фрейд, Э. Эриксон)	Людьми движут внешние страсти: они постоянно пытаются направить в нужное русло мощные внутренние силы.	Психосексуальное развитие. Идентификация. Разрешение конфликтов возрастного развития	Изучение человеческого поведения, личности и межличностных отношений
Гуманистическая психология и теории «Я» (А. Маслоу, К. Роджерс)	Люди представляют собой нечто большее, чем сумму ролей, связку стимульно-реактивных шаблонов или комок животных влечений.	Самоактуализация. Позитивное отношение	Консультирование взрослых

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ:
ПОМОЩЬ ЮНЫМ МАТЕРЯМ, НАХОДЯЩИМСЯ В ТЯЖЕЛЫХ МАТЕРИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Какие личностные особенности оказываются решающими для юной матери, стремящейся вырваться из нищеты? По мнению Юдит С. Мьюзик (Musick, 1994), женщины, которым удается вместе со своими детьми вырваться из тисков нищеты, в большой степени наделены чувством собственного достоинства, силой Я и личной ответственностью. «В обстановке, где на молодых женщин действует множество сил, которые сбивают их с прямого пути и тянут назад, — пишет Ю. Мьюзик, — только наделенные твердой волей и независимым характером продолжают двигаться против течения» (р.7).

Юные матери сталкиваются с труднопреодолимыми препятствиями. Многие из них выросли в дезорганизованных семьях и продолжают подвергаться их отрицательному влиянию. Из-за этого им еще труднее изменить свою жизнь. Мьюзик поясняет: «Семьи этих юных матерей хронически дезорганизованы; это старая традиция передачи циклов неадекватности от поколения к поколению, которую никто не замечает и никто не нарушает» (1994, р. 1).

Юные матери с сильным чувством собственного достоинства определяют для себя особую роль защитниц своих детей. Вот как молодая мать из квартала для бедных в Чикаго определяет свои родительские обязанности:

«Я ни за что не пошлю своих детей в пятилетнем возрасте одних через этот квартал... Ведь многих детей похищают... Их не только похищают... Старшие ребята отбирают у них деньги. Они бьют их. Чего только не происходит.

...Может быть, я слишком их опекаю... Но мои дети не будут этого делать» (Musick, 1994, р.6).

Защищая своего ребенка от неблагоприятных воздействий, мать в то же время должна заботиться и о его умственном и психосоциальном развитии. Ее целью становится постепенное формирование у ребенка чувства собственной ценности.

К сожалению, говорит Мьюзик, многие юные матери не могут полностью посвятить себя благополучию своих детей. Особенно часто это происходит, когда матери-подростки вовлечены в грозящие им гибельными последствиями отношения с рядом мужчин, от которых они финансово зависят. Итак, даже

Этологи также утверждают, что люди, как и другие животные, демонстрируют *видоспецифичные модели поведения*, одинаковые у всех людей, независимо от культурных различий. Даже слепоглухие дети улыбаются и гулят в соответствующем возрасте, надувают губы и смеются в течение всей жизни, несмотря на невозможность непосредственного подражания (Eibl-Eibesfeldt, 1989).

Представление о том, что социальное поведение в значительной степени определяется биологической наследственностью организма, служит главным отличительным признаком такого направления этологии, как с о ц и о б и о л о г и я. Подобно этологам, социобиологи усматривают сходство между поведением животных и человека, но они считают также, что сложные модели социального поведения как у животных, так и у людей генетически детерминированы (Wilson, 1990). Для подтверждения этой мысли социобиологи приводят примеры строительства гнезд птицами — сложной модели поведения, которое птицы демонстрируют в нужное время без всякого научения. На основе этого и других примеров сложных, но не требующих научения, моделей социального поведения насекомых, птиц и низших млекопитающих социобиологи делают обобщение, предполагая, что модели человеческого поведения имеют аналогичную основу. Они считают, что многие модели человеческого поведения, используемые для

СОЦИОБИОЛОГИЯ

Ответвление этологии. Социобиологи утверждают, что социальное поведение в значительной степени определяется биологической наследственностью организма.

если молодая мать хочет улучшить свою жизнь, подобные отношения могут стать серьезной помехой на пути к изменениям.

Наиболее эффективные курсы для юных матерей работают одновременно на многих уровнях. Существуют программы образования или профессиональной подготовки и программы по совершенствованию родительских навыков, межличностных и внутрисемейных отношений. Молодым матерям оказывают консультационную помощь в решении их проблем и реальную помощь в таких вопросах, как обеспечение жильем, приготовление пищи, уход за ребенком, в других трудностях повседневной жизни. В центре внимания некоторых программ находится личная потребность юных матерей в развитии и взрослении и оказание им помощи по созданию новых личностных ресурсов. Такая программа может предоставить ролевые модели, наставничество и руководство или просто дать представление о более широком мире за рамками семьи и общества ближайших соседей.

Действенны ли такие программы помощи? По мнению Мьюзик, их достижения довольно скромны, в основном из-за того, что этим программам приходится конкурировать с мощными отрицательными силами, которые служат определяющими факторами в жизни этих молодых женщин. Мьюзик считает, что оценка долгосрочной и краткосрочной эффективности таких программ является довольно серьезной задачей.

Несомненно только одно: программы помощи могут помочь только тем матерям, которые понимают, что, для того чтобы вырваться из тисков нищеты, необходимо ценить себя. Если чувство собственного достоинства отсутствует, то программы малоэффективны при попытках улучшить жизнь молодой матери и ее детей.

1. Некоторым людям удается выйти из самых тяжелых обстоятельств. Какие личностные факторы играют при этом самую важную, по вашему мнению, роль?

2. Если бы, для того чтобы избежать бедности, была необходима только сила воли, то очень немногие люди страдали бы от нее. Какую помощь юной матери-одиночке мог бы предложить сторонник теории научения?

выражения доминирующего положения, территориальных прав, заботы о потомстве, ухаживания и агрессии, являются генетически закрепленными биологическими моделями поведения, которые покрыты лишь тонкой вуалью культурных наслоений. Такая точка зрения вызвала яростные споры среди психологов, большинство которых считает, что социальное поведение человека формируется путем научения.

Интерес этологов к врожденным моделям поведения напоминает увлечение психоаналитиков теорией влечений, но с одним существенным отличием. Психоаналитик рассматривает человеческие влечения как пережитки биологических влечений, имевших место в глубокой древности, которые следует сдерживать, чтобы сохранить цивилизацию. В отличие от такого подхода этологи и социобиологи считают, что влечения и следующие из них модели поведения могут быть неотъемлемой частью цивилизации. Возможно, успешной можно назвать такую цивилизацию, которая не пытается подавить биологическое наследие человека (Hess, 1970).

Этология добавляет к общепринятым еще одну важную линию анализа развития. Большинство психологов, исследующих развитие, рассматривает ситуационные и исторические причины поведения. Этолог, также обращая внимание на эти причины, кроме них рассматривает еще и адаптивную функцию поведения, то есть функцию, которую поведение выполняет в сохранении индивида или вида. Возьмем, например, плач ребенка. *Ситуационная причина* плача может заключаться в том,

что ребенку больно. *Историческая причина* может заключаться в том, что в прошлом после плача ребенка вознаграждали вниманием и заботой. Непосредственной функцией плача является стремление привлечь внимание матери и запустить в действие ее модель ухода за ребенком. Плач — это врожденная модель поведения, направленного на конкретную цель — получение заботы. И, наконец, *эволюционная функция* плача — это выживание новорожденного, несмотря на его двигательную беспомощность, из-за чего именно плач, а не двигательная активность (бег к матери), становится доминирующей реакцией вида Homo sapiens (Hess, 1970). Этологи указывают на эволюционные функции многих моделей поведения, включая такие, как отзывчивость взрослых по отношению к существам, похожим на маленьких детей, флирт как часть модели ухаживания или принятие агрессивной позы как часть модели защиты территории (Bowlby, 1982; Eibl-Eibesfeldt, 1989).

Взгляд этологов на природу человека оказывает влияние на психологию. Процесс формирования привязанности между младенцем и воспитателем широко исследовался учеными, в том числе Мэри Д. Салтер Эйнсворт и Джоном Боулби (Ainsworth & Bowlby, 1991), применявшими этологический подход. *Привязанность* определялась как сильные эмоциональные узы между двумя людьми, связывающие их во времени и пространстве (Karen, 1990). Качество привязанности указывает на характер отношений между родителем и ребенком и является надежным прогнозирующим параметром будущего поведения ребенка. Качество привязанности младенца играет ключевую роль в ответном проявлении заботы матерью, которая, в конечном счете, несет полную ответственность за выживание своего ребенка. По этим причинам в исследованиях Мэри Эйнсворт (Ainsworth, 1973) измерялась степень привязанности между младенцами и теми, кто за ними ухаживал.

Помимо этого, проводились многочисленные исследования взаимодействия сверстников, в которых основное внимание уделялось моделям доминирования в человеческих группах. Этологи считают, что иерархия доминантности среди детей может привести к уменьшению их агрессивности в конфликтах на игровых площадках или в гетто, как это наблюдается в группах приматов (Eibl-Eibesfeldt, 1989).

Этологи изучают даже когнитивное развитие, но и в этой области они уделяют большое внимание биологической, видоспецифичной компоненте научения и мышления. Этологи полагают, что человеческий мозг подготовлен лишь для определенных видов научения. Сложное научение, такое как освоение языка, может происходить гораздо легче в определенные «сензитивные периоды» развития (Bornstein, 1987). Даже на решение задач оказывает влияние природная восприимчивость человеческого мозга лишь к определенным ее аспектам. Исследования свидетельствуют о том, что четырехлетние дети решают задачи методом проб и ошибок, примерно так же, как это делают шимпанзе. Однако восьмилетние дети, принадлежащие к любой культуре, используют явно человеческие стратегии решения задач (Charlesworth, 1988).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. В чем отличие гуманистической психологии и связанных с ней теорий «Я» от рассмотренных ранее теорий?
2. Объясните сущность иерархии потребностей по Маслоу.
3. В чем заключается вклад этологии в исследование развития человека?

Существующие теории рассматривают широкий диапазон вопросов и охватывают многочисленные области развития. Хотя ни одна из этих теорий не предлагает всесторонне разработанного взгляда на развитие в целом, все они вносят вклад в углубление нашего понимания отдельных его аспектов, таких как развитие познания или личности. В будущем в этих теориях несомненно будет больше попыток интеграции различных подходов и объединения биологической и средовой компонент в детерминизме поведения. В главе 3, при обсуждении влияния наследственности и среды на развитие, мы коснемся возможных путей такого объединения.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Существует много теорий, объясняющих человеческую натуру, но ни одна из них не рассматривает развитие личности во всей его сложности и многообразии. По этой причине мы изучаем много различных теорий как для расширения своего кругозора, так и для того, чтобы найти пути их объединения.

Бихевиоризм — это философия, лежащая в основе теорий научения, которые исходят из того, что наиболее значимым фактором развития человека является внешняя среда. Например, при классическом обусловливании происходит связывание новых раздражителей с уже имеющимися безусловными реакциями. Считается, что многие наши эмоциональные реакции приобретаются подобным образом. При оперантном обусловливании новое поведение должно иметь место еще до того, как оно может быть усилено путем подкрепления. Многие принципы оперантного обусловливания применяются в педагогике и программах модификации поведения.

Теория социального научения применяет принципы научения к социальному поведению. Научение часто происходит посредством наблюдения за поведением моделей и подражания им; таким образом дети усваивают половые роли, социальные установки и моральные нормы своего окружения. В целом можно сказать, что, хотя теория научения полезна с практической точки зрения, она не объясняет такую сложную форму поведения, как пользование языком.

С точки зрения когнитивных теорий, психика человека активна, динамична и обладает врожденными структурами, которые обрабатывают и организуют информацию. Созданная Пиаже теория когнитивного развития является, по существу, интеракционистской моделью, рассматривающей интеллект как образец адаптации к требованиям внешней среды. Эта адаптация осуществляется за счет взаимно дополняющих друг друга процессов ассимиляции (включения новой информации в уже существующие структуры) и аккомодации (изменения структур в соответствии с требованиями внешней среды). С точки зрения Пиаже, ментальные структуры, называемые схемами, образуют основу для приобретения новых знаний.

Пиаже утверждал, что когнитивное развитие делится на четыре стадии: сенсомоторную, дооперациональную, конкретных операций и формальных операций. На каждой из этих стадий дети используют для решения задач качественно различные схемы.

Сторонники информационного подхода к развитию критически относятся к теории Пиаже. Для исследования сквозных, пронизывающих всю жизнь человека пси-

хических процессов, таких как внимание, восприятие и память, они используют аналогию с компьютером. В отличие от Пиаже, они не ищут качественных различий в познании в зависимости от степени зрелости индивида. Л. С. Выготский и его последователи также не соглашаются с некоторыми положениями теории Пиаже. Л. С. Выготский был склонен считать когнитивное развитие по сути своей встроенным в социальный и культурный контексты. Сложные знания приобретаются поэтому путем участия в культурно значимой деятельности под руководством других людей. Хотя Пиаже не стал бы оспаривать такие взгляды, он подчеркнул бы, что познание определяется факторами созревания наряду с социальными факторами.

Психоаналитическая теория Фрейда основана на принципах детерминизма. Согласно этой теории, поведение и личность находятся под контролем врожденных сексуальных и агрессивных влечений. Личность в своем развитии проходит несколько психосексуальных стадий: оральную, анальную, фаллическую, латентную и генитальную. На каждой стадии дети должны разрешать определенные конфликты и устанавливать равновесие между фрустрацией и удовлетворением своих потребностей. Будущая личность ребенка определяется успехами или неудачами при разрешении конфликтов каждой стадии.

Эриксон расходился с Фрейдом в отношении значимости сексуальности как детерминанты развития личности. Эриксон считал, что главной движущей силой развития личности является обретение эго-идентичности. Он утверждал, что процесс поиска эго-идентичности продолжается от рождения до смерти индивидуума и представлен восьмью психосоциальными стадиями. В разные возрастные периоды потребности каждой стадии становятся критическими, хотя присутствуют в течение всей жизни.

Гуманистическая психология и теории «Я» отвергают детерминизм психоаналитической школы и теорий научения. В центре внимания теорий «Я» находится развитие осознания индивидуумом собственной идентичности. С точки зрения гуманистических теорий, люди действуют по своему усмотрению, проявляя активность и творчество при достижении целей. Маслоу ввел в оборот понятие самоактуализации, то есть развития внутренних настоятельных потребностей, благодаря которому люди стремятся к более глубокому пониманию себя и мира. В отличие от Маслоу, Роджерс сосредоточился на терапевтическом совершенствовании личности посредством клиентоцентрированной терапии. Согласно Роджерсу, человек обладает в основе своей положительной, здоровой и созидательной натурой.

И наконец, этология — ветвь биологии, изучающая поведение животных, — также внесла свой вклад в психологию развития. Этологи изучают социальное поведение в естественной обстановке с учетом его адаптивных функций для индивидов и групп. Предположение социобиологов о том, что сложные формы человеческого поведения, как и некоторые формы поведения животных, определяются генетически, не раз подвергалось критике.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Вы только что подписали контракт с крупным издательством, согласно которому вы должны написать свою автобиографию. Сознавая объем задачи, вы решаете начать с определения центральных тем и событий вашей жизни. Чтобы сделать это, вам необходимо ответить на следующие вопросы:

- Каковы основные события, сделавшие вас тем, кем вы являетесь?
- Считаете ли вы, что ваша жизнь сложилась под воздействием устойчивых и непрерывных влияний (например, избранного вашими родителями способа воспитания детей), или на нее коренным образом повлияли непредвиденные обстоятельства и события, приведшие к резким переменам. (Кратко запишите влияния, которые сочтете основными, чтобы проследить дальнейшее развитие.)

Ваша следующая задача — попытаться установить один или несколько теоретических подходов к развитию, которые объясняли бы основные темы вашей жизни:

- Считаете ли вы, как сочли бы последователи теории научения, что вы сформировались под воздействием обучения и опыта ваших родителей? (Перечислите несколько примеров, показывающих, почему вы соглашаетесь или не соглашаетесь с теорией научения.)
- Считаете ли вы, как сочли бы психологи гуманистического направления, что вы сформировали свое собственное будущее, самостоятельно делая выбор и принимая решения? (Приведите примеры.)
- Считаете ли вы, как считают сторонники когнитивных теорий, что ваши достижения объясняются вашей способностью анализировать и решать проблемы? (Приведите несколько примеров.)
- Какую роль в достижении вами успеха сыграли бессознательные влечения?

Какова роль биологических факторов в развитии свойств вашей личности?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Аккомодация (accommodation)
Анальная стадия (anal stage)
Ассимиляция (assimilation)
Бихевиористы (behaviorists)
Генерализация раздражителей (stimulus generalization)
Генитальная стадия (genital stage)
Гуманистическая психология (humanistic psychology)
Детерминистская модель (deterministic model)
Дооперациональная стадия (preoperational period)
Закон эффекта (law of effect)
Зона ближайшего развития (zone of proximal development)
Идентификация (identification)
Информационный подход к развитию (information processing theory)
Классическое обусловливание (classical conditioning)
Контробусловливание (counterconditioning)
Латентная стадия (latency period)
Механистическая модель (mechanistic model)
Модификация поведения (behavior modification)
Обусловливание избеганием (avoidant conditioning)
Оперантное обусловливание (operant conditioning)
Оперантное поведение (operant behavior)
Оральная стадия (oral stage)
Позитивное отношение (positive regard)
Понимание сохранения (conservation)
Последствия реакции (response consequences)
Прегенитальный период (pregenital period)
Психоаналитическая традиция (psychoanalytic tradition)
Самоактуализация (self-actualization)
Сенсомоторный период (sensorimotor period)
Систематическая десенсибилизация (systematic desensitization)
Стадии психосексуального развития (psychosexual stages)
Стадии психосоциального развития (psychosocial stages)
Стадия конкретных операций (concrete operations)
Стадия формальных операций (formal operations)
Социобиология (sociobiology)

Структуралисты (structuralists)
Схема (scheme)
Уравновешнвание (equilibration)
Фаллическая стадия (phallic stage)
Формирование реакции (shaping)
Экзистенциализм (existentialism)
Эрогенные зоны (erogenous zones)
Этология (ethology)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Baker, B.L., & Brightman A.J., Steps to independenct: A skills training guide for parents and teachers of children with special needs. 2-е изд. — Baltimore: Paul Brookes, 1989.

Родителям и учителям предлагается изложение основных принципов поведенческого анализа, написанное популярным, увлекательным и легко читаемым языком.

Bruner, J., & Haste, H. Making Sense: The child's construction of the world. London: Methuen, 1987.

В этой тоненькой книжечке решение детьми различных задач, их речь и взаимодействия с окружающими рассматриваются с точки зрения когнитивной теории, которую интересует социальный контекст научения.

Eibl-Eibesfeldt, I. Human ethology. New York: Aldine De-Gruiter, 1989.

Этот обзор исследовательских работ и этологических интерпретаций человеческого поведения несомненно заслуживает того, чтобы потратить на его изучение несколько часов.

Kegan, R. The evolving self: Problems and process in human development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

Кеган обобщает аспекты нескольких теорий — теорий Пиаже, Колберга, Маслоу, Эриксона и других, — чтобы получить более полное описание развития личности, которое продолжается и после достижения взрослости. Хотя эта книга несколько трудна для новичка, она, вероятно, является теоретическим трудом, имеющим большое значение для понимания психологии юности и взрослости.

Lorenz, K. King Solomon's Ring. New York: Crowell, 1952.

Популярный этолог Конрад Лоренц предлагает увлекательные описания повадок и привычек различных животных и птиц. Книга написана с юмором и любовью и дает много поводов для размышления (есть русский перевод: Лоренц К. Кольцо царя Соломона. — 2-е. изд. — М.: Знание, 1978.)

Miller, P. Theories of developmental psychology. 2-е изд. — New York: W. H. Freeman, 1989.

Миллер проводит прекрасный обзор основных теорий развития, а также весьма полезное обсуждение роли теории в психологии развития.

Rogers, C. R. On becoming a person. Cambridge, MA: Riverside Press, 1961.

В очень легкой для чтения книге Роджерс предлагает понятную и внушающую оптимизм модель личностного роста в течение всей жизни (есть русский перевод: Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, 1994).

Rogoff, B. Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. 2-е изд. — New York: Oxford University Press, 1990.

Увлекательное, но при этом научное обобщение кросскультурных исследований о социальном формировании мышления детей в процессе их участия в культурной деятельности.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Валлон А. Психическое развитие ребенка. (Пер. с фр.) — М.: Просвещение, 1967.

В книге известного французского психолога представлена оригинальная теория психического развития, знакомство с которой будет полезным дополнением к материалу главы 2 данного учебника.

Выготский Л. С. История развития высших психических функций// Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 3. — М.: Педагогика, 1983, с. 6–328.

Основное теоретическое исследование Л. С. Выготского по проблемам развития высших — «подлинно человеческих» — психических функций.

Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка// Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения в 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика,1983, с. 281–302.

Краткое изложение оригинальной концепции стадиального развития как смены ведущего вида деятельности.

Лоренц К. Оборотная сторона зеркала. (Пер с нем.) — М.: Республика, 1998, с. 243–467.

В «Оборотной стороне зеркала» (так Лоренц называет познавательную способность человека) наиболее полно и ярко показаны возможности этологического подхода в объяснении развития человека и человечества.

Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии. (Пер. с англ.) — СПб.: Ювента; М.: «КСП+», 1999.

Курс лекций, прочитанный Салливаном в Вашингтонской школе психиатрии зимой 1946–1947 гг., включает большой раздел о динамике развития личности с рождения до юношеского возраста. Идеи Салливана позволят читателям данного учебника посмотреть на некоторые содержащиеся в нем оценки и положения с позиции, отличной от позиции автора.

Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития. (Пер. с англ.) — Екатеринбург: Деловая книга, 1998.

Авторы предприняли интересиую попытку свести воедино, с позиций эго-психологии, многочисленные и подчас противоречащие друг другу психоаналитические теории развития личности.

Фельдштейн Д. Н. Психология развития личности в онтогенезе. — М.: Педагогика, 1989.

В монографии предлагается теоретическая модель социально-нормативной периодизации развития личности, фиксирующей особенности становления социально ответственной позиции растущего человека, его мотивационно-потребностной сферы на разных фазах, этапах, периодах и стадиях онтогенеза — от саморазличения, через самоутверждение к самоопределению и самореализации.

Флейвелл Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже. (Пер. с англ.) — М.: Просвещение, 1967.

Книга содержит глубокий анализ психологической системы Пиаже и наиболее полное (на русском языке) изложение результатов исследований самого Пиаже и его сотрудников.

Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. — М.: АО «СТОЛЕТИЕ», 1997.

Научная монография, посвященная анализу умственного развития с точки зрения универсальных принципов развития органических систем — принципа развития от общего к частному, от целого к частям и принципа системной дифференциации. Помимо оригинальных идей и обобщений автора, книга интересна еще и анализом подходов к развитию человека, которые в данном учебнике практически не затрагиваются, хотя знакомство с ними психолога вряд ли можно счесть лишним (И. М. Сеченов, Т. Рибо, Э. Клапаред, Г. Фолькельт, К. Коффка, Х. Вернер и др.).

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989.

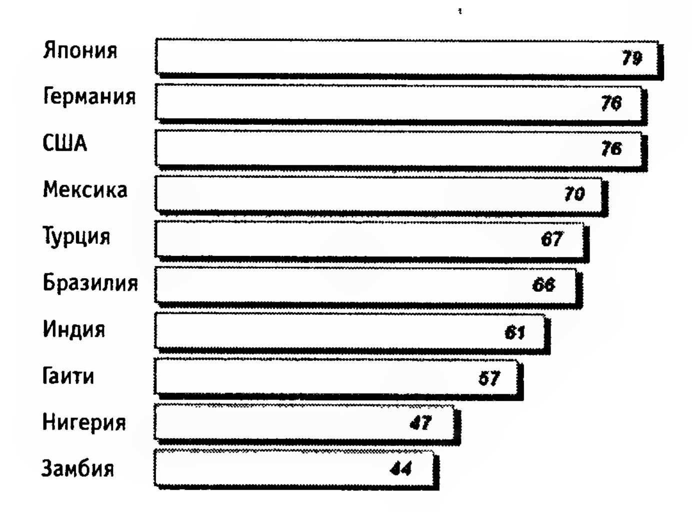
В книгу избранных трудов известного советского психолога вошли его основные работы по детской и педагогической психологии, в которых представлены оригинальная теория периодизации детства, психического развития ребенка, развития игровой и учебной деятельности; ряд работ посвящен развитию речи и обучению чтению, развитию личности дошкольника, возрастным и индивидуальным особенностям младших подростков и другим актуальным проблемам возрастной и педагогической психологии.

Эриксон Э. Г. Детство и общество. (Пер с англ.) — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996 (главы 1, 2, 6, 7).

Первая, программная книга Э. Эриксона, в которой он сформулировал и проиллюстрировал на клиническом и биографическом материале основные положения своей теории психосоциального развития.

НАША ПЛАНЕТА — МОМЕНТАЛЬНАЯ ФОТОГРАФИЯ
УРОВЕНЬ СМЕРТНОСТИ ДЕТЕЙ ДО 5 ЛЕТ

Рис. 1. ***Ожидаемая на момент рождения средняя продолжительность жизни, 1993***

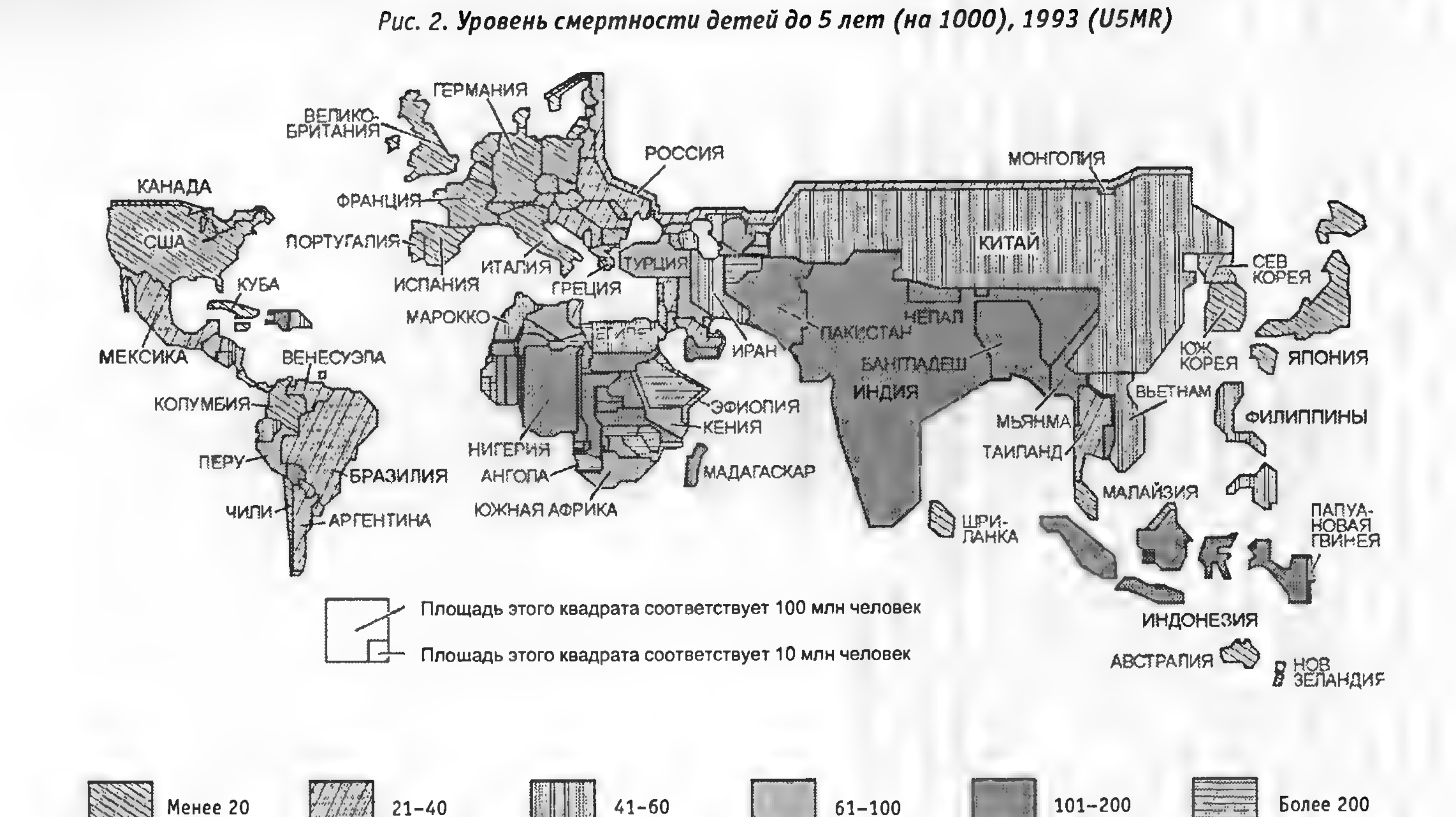


Источник: UNICEF (1995) The State of the World's Children. Oxford and New York: Oxford University press for UNICEF, 66–67.

Во многих странах мира детям не приходится рассчитывать на то, что они доживут до старости. Например, в африканских странах к югу от Сахары ожидаемая на момент рождения средняя продолжительность жизни составляет менее 50 лет. Но значительное количество детей не доживает даже и до 5 лет. В Нигерии и Анголе трое из 10 детей умирают не дожив до 5 лет. В Индонезии, Новой Гвинее, Индии и Турции умирает 1 из 10 детей (тем не менее и это можно считать большим достижением по сравнению с тем положением, которое существовало в этих странах 30 лет назад, когда из 10 человек до 5 лет умирали больше 2). Повышение уровня здравоохранения, улучшение санитарно-гигиенических условий и обучение родителей правильному уходу за детьми увеличивает среднюю продолжительность и качество жизни в этих и многих других странах, однако многое еще предстоит сделать. Для сравнения можно привести страны Западной Европы, Японию и США, где из 100 человек менее одного умирает не дожив до 5 лет (причем в большинстве подобных случаев смерть наступает из-за какой-либо серьезной патологии развития или недоношенности).

ООН использует оценку «Уровня смертности детей до 5 лет» (U5MR) в качестве грубого индикатора многих факторов, влияющих на качество жизни в данной стране. В 1990 году Всемирный Конгресс по проблемам детства под эгидой ООН провозгласил своими целями борьбу с детской смертностью, недоеданием, болезнями и дефектами детей в развивающемся мире. U5MR — один из показателей прогресса в этой области.

Рис. 2. ***Уровень смертности детей до 5 лет (на 1000), 1993 (U5MR)***



Источник: *UNICEF (1995). The State of the World's Children. Oxford and New York: Oxford University press for UNICEF, 66–67, 74–75*

На карте отражены уровни U5MR в различных странах мира. Сам вид карты может быть для вас непривычен. Это пример *картограммы* — карты, на которой площадь каждой страны соответствует не ее физическим размерам, а численности населения. Изображение каждой страны заштриховано в соответствии со значением показателя U5MR. Обратите внимание, что многие из густонаселенных стран имеют достаточно высокий уровень смертности детей, не достигших 5-летнего возраста.

Рассмотрим влияние на течение человеческой жизни этих двух факторов: уровня смертности детей до 5 лет и средней продолжительности жизни. Чем отличается характер жизни в Нигерии, где из 1000 детей 32 умирают не дожив до 5 лет, а средняя продолжительность жизни составляет 47 лет, от характера жизни в Японии, где из 1000 детей только 6 умирают до 5 лет, а средняя продолжительность жизни равна 79 годам? Браки в Нигерии совершаются рано и в семьях обычно рождается много детей, поскольку родители ожидают потерять 1–2 еще до того, как им самим исполнится 35 лет. Многие нигерийские дети до наступления 16 лет сталкиваются со смертью родителей. Напротив, в Японии люди могут позволит себе отложить вступление в брак и рождение детей ради того, чтобы сделают карьеру. Потеря ребенка здесь крайне редкое событие, и лишь очень немногие дети переживают смерть родителей до достижения зрелости. Скорее японцы готовят себя к тому, что, став взрослыми, они будут нести ответственность за одного или обоих состарившихся родителей.

НАЧАЛО ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ

2

Глава 3

Наследственность и среда

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями:

1. Объяснить принципы и процессы генетической репродукции.
2. Описать причины и характерные особенности генных аномалий, рассказать о генетическом консультировании и применении на практике открытий, сделанных в ходе генетических исследований.
3. Рассказать о достижениях генетики поведения и о спорах, которые ведутся в этой области.
4. Объяснить влияние семьи как первичного элемента социализации на личность и поведение ребенка.
5. Охарактеризовать связи между наследственностью и средой в ходе развития человека.
6. Объяснить, как происходит процесс формирования полоролевой идентичности, и назвать факторы, влияющие на полоролевое поведение.

Вскоре после того как в 1519 году в возрасте 67 лет скончался Леонардо да Винчи, его младший единокровный брат Бартоломео решил подарить миру точную копию великого художника, скульптора, инженера и мыслителя. Поскольку их с Леонардо соединяли братские узы, Бартоломео счел себя достойным стать отцом будущего гения. Себе в жены он выбрал женщину, биография которой походила на биографию матери Леонардо. Ею стала молодая крестьянка, тоже выросшая в деревне Винчи. У супругов родился сын Пьеро, которого они заботливо воспитывали в той же самой местности в Тоскане, между Флоренцией и Пизой, где прошло детство Леонардо. Вскоре обнаружилось, что природа щедро наделила Пьеро художественными способностями. В 12-летнем возрасте его отправили во Флоренцию и отдали в обучение к нескольким известным художникам, из которых по крайней мере один работал вместе с Леонардо. Согласно свидетельствам Джорджо Вазари, ведущего историка искусства того периода, юный Пьеро «вызывал всеобщее восхищение... и через пять лет учебы добился таких успехов в живописи, каких другим удавалось достичь разве что в конце своих дней с приобретением богатого жизненного опыта». Многие называли Пьеро вторым Леонардо.

Однако в возрасте 23 лет Пьеро умер от лихорадки, и поэтому невозможно предсказать, каких высот он сумел бы достичь, — хотя имеются свидетельства, что работы Пьеро часто принимали за произведения великого Микеланджело. Нельзя с уверенностью го-

ворить и о том, в какой степени гений Пьеро был обязан его наследственности, а в какой — той среде, в которой он жил. Гены родных братьев совпадают в среднем на 50 %, но Бартоломео и Леонардо были братьями лишь по отцу, и поэтому общей у них могла быть только четвертая часть генов. Матери Пьеро и Леонардо, по всей видимости, не состояли в близком родстве, однако вполне возможно, что у них были общие предки и тем самым общие гены — ведь они жили в одной маленькой деревне. С другой стороны, нельзя исключить и сильное влияние среды. Юный Пьеро, без сомнения, знал о своем прославленном дяде, и, конечно же, его отец Бартоломео не жалел никаких денег для того, чтобы мальчик сравнился с последним. Впрочем, стремление Бартоломео дать миру второго Леонардо путем обеспечения благоприятной наследственности и среды, скорее всего, принесли бы незначительные плоды. Пьеро мог стать всего лишь одним из многих талантливых флорентийцев своего времени.

Источник: Peter Farb. Humankind. — Boston: Houghton Mifflin, 1978, p. 251– 252

Приведенный пример является хорошей иллюстрацией к вопросу о том, что больше влияет на человека — наследственность или среда, — вопросу, который в течение долгого времени волнует умы историков и писателей, не говоря уже о психологах, занимающихся проблемами развития, и родственниках гениев. Несмотря на успехи в маркировании генов, достигнутые в последнее время, нам редко удается приписать появление у человека какой-то черты личности, особенности поведения или даже физической характеристики действию специфического наследственного фактора. Аналогичным образом, в отношении любого физического навыка или какой-то особенности поведения мы не часто можем с уверенностью сказать, что они сформировались только в результате определенных воздействий среды.

Практически любое поведение требует как врожденных способностей, так и соответствующих условий среды. Главный вопрос не в том, что больше влияет на развитие человека — природа или воспитание, — а в том, как взаимодействуют между собой гены и культура при формировании индивидуума.

Как вы увидите в этой главе, генетический код, или генетический план, существующий в момент рождения, — это лишь одна отправная точка развития. По этому плану мы наследуем от наших родителей и предков определенные физические и поведенческие характеристики, а также генетические и хромосомные аномалии. Наша среда, или культура, — это другая отправная точка развития. Социализация или то, чему мы научаемся из нашей культуры — в особенности через семью, — и то, как это сказывается на нас, зависит от многих факторов, способов и времени их воздействия, а также от людей, вовлеченных в этот процесс. Вероятно, самая впечатляющая комбинация социализации и наследственности имеет место при определении половых ролей.

КАК РАБОТАЮТ ГЕНЫ

Гены «превращают неживую материю в живые системы» (Scott, 1990). Они управляют клетками, заставляя их образовывать головной мозг, сердце, язык, ногти на ногах и т. д. Благодаря им у кого-то из нас появляются ямочки на щеках, а у кого-

то голова покрывается шапкой рыжих волос. Несмотря на поразительный прогресс в таких областях, как медицина, вычислительная техника и астронавтика, мы можем лишь с благоговением взирать на то, как генетический код передается от одного поколения другому. Рассмотрим подробнее этот удивительный процесс.

Источники человеческого разнообразия

Гены несут в себе планы (или «чертежи») как общих, присущих всем людям признаков, так и многочисленных индивидуальных различий. Они определяют видовые признаки, отличающие человека от других живых существ в таких областях, как размеры и форма тела, поведение и старение, обусловливая вместе с тем и те неповторимые особенности, которые отличают нас друг от друга. Исходя из этого, голубоглазого блондина весом 80 килограмм с немного оттопыренными ушами и заразительной улыбкой, виртуозно играющего джаз на тромбоне, можно считать единственным в своем роде.

Гены и хромосомы

Человеческая жизнь начинается с одной-единственной оплодотворенной клетки — з и г о т ы. После того как сперматозоид проникает в яйцеклетку, пронуклеус яйцеклетки, содержащий 23 хромосомы (буквально — «окрашенные тела»), за несколько часов перемещается к ее центру. Здесь происходит его слияние с пронуклеусом сперматозоида, который также содержит 23 хромосомы. Таким образом, сформировавшаяся зигота содержит 23 *пары* хромосом (всего 46 хромосом), по половине от каждого из родителей, — количество, необходимое для того, чтобы родился нормальный ребенок.

ЗИГОТА

Первая клетка человеческого существа, появляющаяся в результате оплодотворения.

После образования зиготы начинается процесс клеточного деления. В результате первого дробления появляются две дочерние клетки, идентичные по своей организации первоначальной зиготе. В ходе дальнейшего деления и дифференциации клеток каждая вновь образующаяся клетка содержит точно такое же количество хромосом, как и любая другая, то есть 46. Каждая хромосома состоит из множества генов, расположенных в виде цепочки. По оценкам специалистов, число генов в одной хромосоме доходит до десятков тысяч, а это значит, что во всех 46 хромосомах их набирается около миллиона (Kelly, 1986). Спустя девять месяцев после зачатия зигота превращается в новорожденного младенца с десятью триллионами клеток, организованных в органы и системы. По достижении взрослого состояния в его организме насчитывается уже более 300 триллионов клеток. Каждая из них содержит полный генетический код индивидуума.

Гены строятся из Д Н К (д е з о к с и р и б о н у к л е и н о в о й к и с л о т ы) — огромных размеров молекулы, состоящей из атомов углерода, водорода, кислорода, азота и фосфора. «В человеческом организме содержится столько молекул ДНК, что если вытянуть их в линию, длина ее превысит удвоенное расстояние от Земли до Луны в 20 тысяч раз» (Rugh & Shettles, 1971, p. 199). Структура ДНК напо-

минает длинную винтовую лестницу, боковые перила которой сделаны из чередующихся фосфатов и сахаров, а ступеньки — из четырех типов азотистых оснований, попарно связанных закономерным образом. Порядок следования этих парных оснований меняется, и именно эти их вариации служат причиной того, что один ген отличается от другого. Одиночный ген представляет собой часть этой лестницы ДНК, длина которой может доходить до 2-х тысяч ступенек ее спирали (Kelly, 1986).

ДНК (ДЕЗОКСИРИБОНУКЛЕИНОВАЯ КИСЛОТА)

Большая сложная молекула, состоящая из атомов углерода, водорода, кислорода, азота и фосфора; содержит генетический код, который регулирует функционирование и развитие организма.

Уотсон и Крик (Watson, & Crick, 1953) предположили, что в тот момент, когда клетка готова к делению, спираль ДНК расплетается, и две длинные цепочки расходятся в разные стороны, отделяясь друг от друга за счет разрыва связей между парными азотистыми основаниями. Затем каждая цепочка, притягивая к себе из клетки новый материал, синтезирует вторую цепочку и образует новую молекулу ДНК. Время от времени в этих длинных лентах нуклеиновой кислоты могут происходить м у т а ц и и , или перестройки. В большинстве случаев подобные перестройки приводят к гибели белка (и, следовательно, клетки), но небольшое количество мутантов выживает и в дальнейшем оказывает влияние на организм.

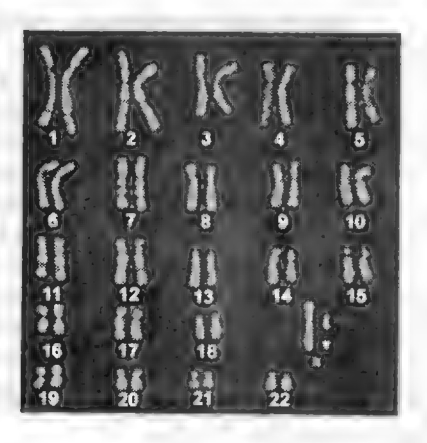
МУТАЦИЯ

Изменение количества или структуры ДНК, а следовательно, и генетического кода.

ДНК содержит генетический код, или план, регулирующий функционирование и развитие организма. Однако этот план, перечисляющий все объекты и точные сроки их строительства, заперт в ядре клетки и недоступен для тех ее элементов, которым предписано заниматься строительством организма. РНК (р и б о н у к л е и н о в а я   к и с л о т а) — субстанция, образуемая из ДНК и схожая с ней, — выполняет функцию курьера между ядром и остальной частью клетки. Если ДНК — это «что» и «когда», то РНК — это «как» процесса развития. Более короткие цепочки РНК, являющиеся зеркальными отображениями участков молекулы ДНК, свободно перемещаются внутри клетки и служат катализатором образования новой ткани.

РНК (РИБОНУКЛЕИНОВАЯ КИСЛОТА)

Субстанция, образуемая из ДНК и схожая с ней. Выполняет функцию связи между ядром и остальной частью клетки и служит катализатором образования новой ткани.



Чтобы ребенок родился нормальным, зигота должна содержать 46 хромосом, образующих 23 пары

Поскольку гены содержат в себе наследственный потенциал и операционные команды для всех клеток организма, ученые стремятся понять, когда, почему и как гены «дают указания» конкретным клеткам. Гены высоко специфичны. Например, ген, отвечающий за синтез инсулина, присутствует в каждой клетке тела, но активен только в поджелудочной железе. Что вызывает или прекращает его активизацию? Что произойдет, если он начнет синтезировать слишком мало или слишком много инсулина? Что заставляет клетки делиться?

У эмбриона быстрое деление клеток обусловлено генетической программой. Но что произойдет, если начнется бесконтрольное размножение клеток у взрослого человека, как это бывает в случае заболевания раком? Ученые, занимающиеся этой проблемой, тщательно изучают сложный механизм перехода генов из пассивного состояния в активное, и наоборот. Открытия в области генетики делаются едва ли не каждый день. В частности, генетикам удалось, работая с бактериями, сконструировать искусственные молекулы ДНК и изучить работу пускового механизма, инициирующего отправку сообщения клетке. Генетикам удалось решить даже такую сложную задачу, как восстановление или замена дефектных генов в отдельных клетках (Verma, 1990).

Хромосомы человека можно исследовать с помощью специальной карты, обычно называемой к а р и о т и п о м. Кариотип составляется на основе фотографии хромосом отдельной клетки. Из фотографии вырезают изображения хромосом и группируют их по парам в зависимости от длины. Затем эти парные хромосомы нумеруют. Первые 22 пары, называемые а у т о с о м а м и, содержат гены, которые определяют разнообразие физических и психических свойств человека. 23-я пара содержит *половые хромосомы*; у здоровой женщины имеется две X-хромосомы (XX), а у здорового мужчины — X- и Y-хромосомы (XY). Помимо генов, управляющих развитием первичных и вторичных половых признаков, половые хромосомы содержат множество других генов, контролирующих развитие различных признаков, по характеру наследования сцепленных с полом.

КАРИОТИП

Фотография хромосом клетки, расположенных попарно в соответствии с их длиной.

АУТОСОМЫ

Все хромосомы клетки, кроме половых.

Клеточное деление и репродукция

В процессе м и т о з а, или простого клеточного деления, происходящего при образовании соматических клеток, клетки делятся, в точности копируя самих себя. Этот процесс состоит из нескольких фаз. Сначала ДНК каждого гена расщепляется и реплицируется, в результате чего образуются две идентичные двойные полинуклеидные цепи ДНК. Эти цепи окружаются белковой «оболочкой» и приобретают вид двух идентичных нитей — хроматид. Таким образом, каждая хромосома оказывается представленной парой хроматид, соединенных друг с другом центромерой. Затем хроматиды отделяются одна от другой и перераспределяются в виде хромосом между двумя дочерними клетками. Тем самым формируются две но-

МИТОЗ

Процесс простого клеточного деления, приводящий к образованию двух дочерних клеток, идентичных материнской.

вые клетки, каждая из которых содержит 23 пары хромосом, идентичные хромосомам материнской клетки.

Процесс клеточного деления, приводящий к образованию половых клеток (яйцеклеток или сперматозоидов), называется м е й о з о м. Половые клетки, образующиеся во время мейоза, насчитывают только половину генетического материала материнской клетки — 23 хромосомы. Перегруппировка генов и хромосом, к которой приводит мейоз, напоминает перетасовку и раздачу колоды карт: вероятность того, что у двух родных братьев или сестер окажется одинаковый набор хромосом, равняется 1 к 281 триллиону. Впрочем, получив это отношение, мы оставили неучтенным тот факт, что в процессе деления клетки часто имеет место к р о с с и н г о в е р — перекрест хромосом, в результате которого происходит обмен генами между противоположными хромосомами. Поэтому повторение одной и той же комбинации генов практически исключено. Отличие процесса мейоза от митоза показано на рис. 3-1.

МЕЙОЗ

Процесс редукционного деления, происходящий при образовании половых клеток и приводящий к большому числу различных хромосомных комбинаций.

КРОССИНГОВЕР

Процесс в ходе мейоза, в результате которого происходит обмен генетическим материалом (то есть каким-то количеством генов) между гомологичными хромосомами. Увеличивает вероятность случайного набора генов у потомков.

Пол зарождающегося организма определяется сперматозоидом, оплодотворяющим яйцеклетку. Все яйцеклетки несут в себе X-хромосому, тогда как сперматозоид может иметь с равной вероятностью как X-, так и Y-хромосому. Соединение двух X-хромосом обусловливает развитие женского организма, а слияние X- и Y-хромосомы — мужского.

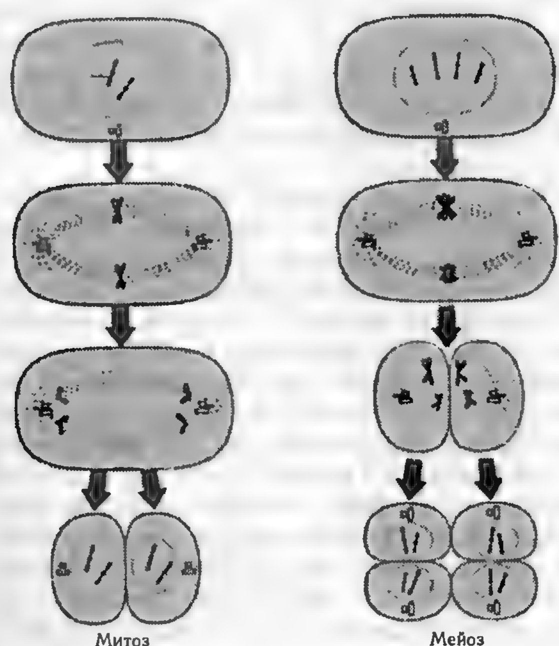


Рис. 3-1. Различие между мнтозом н мейозом

Комбинации генов

Из десятков тысяч генов человека почти все разбиты на пары. Альтернативные формы одной и той же пары генов называются а л л е л я м и. Один из генов этой пары наследуется от матери, другой — от отца. Некоторые наследственные черты, например цвет глаз, передаются одной парой генов, другие — системой нескольких взаимодействующих пар генов. Что касается такого признака, как цвет глаз, то ребенок может унаследовать от отца аллель карих глаз *(В)*, а от матери — аллель голубых глаз *(в)*. Следовательно, г е н о т и п ребенка, отвечающий за цвет глаз, будет *Вв*. Но как эти гены сочетаются друг с другом? Какого цвета будут глаза у ребенка? В нашем примере с цветом глаз все просто: аллель карих глаз *(В)* является д о м и н а н т н ы м, а аллель голубых глаз *(в)* — р е ц е с с и в н ы м. Присутствие в паре доминантного гена приводит к проявлению того специфического признака, за который он отвечает. Тем самым у человека, имеющего генотип *Вв* или *ВВ*, будут карие глаза. Этот проявившийся признак называется ф е н о т и п о м.

АЛЛЕЛИ

Парные гены, занимающие одно и то же место в гомологичных хромосомах и отвечающие за проявление наследуемого признака.

ГЕНОТИП

Совокупность генов определенного индивида или группы людей.

ДОМИНАНТНЫЙ

В генетике: один из генов генной пары, обусловливающий проявление конкретного признака.

РЕЦЕССИВНЫЙ

В генетике: один из генов генной пары, вызывающий проявление конкретного признака только в том случае, если второй ген этой пары также является рецессивным.

ФЕНОТИП

В генетике: совокупность признаков, проявившихся у конкретного человека.

Рассмотрим другой случай. Допустим, что генотип отца — *Вв* (карие глаза), а генотип матери — *вв* (голубые глаза). Все дети этих родителей унаследуют от матери рецессивный ген голубых глаз. От отца, однако, им может достаться либо доминантный ген карих глаз *(В)*, либо рецессивный ген голубых глаз *(в)*. Следовательно, дети будут либо голубоглазыми *(вв)*, либо кареглазыми *(Вв)*. Если нам известен генотип родителей, мы можем определить для их детей все возможные генотипы и фенотипы, а также вероятности каждого из них.

Проявление большинства признаков, включая и цвет глаз, обусловлено, как правило, не одной парой генов, а комбинацией множества генных пар — как с наличием, так и с отсутствием доминантности, — взаимодействующих друг с другом различным образом. Так, например, за такой физический признак, как рост человека, отвечают несколько генов или генных пар, которые, объединяясь и дополняя действия друг друга, приводят к тому, что на свет появляются люди с разным ростом, размером конечностей и других органов. Генные пары могут взаимодействовать и таким образом, что одна из них будет либо способствовать, либо препятствовать экспрессии генов другой пары. Система разных типов взаимодействий генов и генных пар называется п о л и г е н н о й   с и с т е м о й   н а с л е д о в а н и я. Подобные системы часто приводят к появлению фенотипов, которые заметно отличаются от фенотипов обоих родителей. Признаки, на проявление которых влияет множество факторов, включая факторы окружающей среды, называются *мультифакторными*.

ПОЛИГЕННАЯ СИСТЕМА НАСЛЕДОВАНИЯ

Признаки, проявление которых вызвано взаимодействием нескольких генов или генных пар.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите процесс передачи генетического кода индивидуума.
2. Чем митоз отличается от мейоза?
3. Каким образом гены комбинируются, определяя те или иные признаки индивндуума?

В подавляющем большинстве случаев, если супружеской паре удается зачать ребенка, последний появляется на свет здоровым — как физически, так и психически. Однако в работе генов случаются сбои, и дети порой рождаются с генетическими дефектами. Ниже мы рассмотрим а) причины появления этих дефектов, а также б) характер конкретных генетических нарушений.

ХРОМОСОМНЫЕ И ГЕННЫЕ АНОМАЛИИ

94 % американских детей появляются на свет совершенно здоровыми. Младенцы, рождающиеся с дефектами различной степени тяжести, составляют примерно 6 % от всех новорожденных и 25 % от всех детей, умерших на первом году жизни. К тому же, когда мы рассматриваем эти 6 % детей, родившихся с различными дефектами, оказывается, что примерно в 70 % случаев подобные дефекты бывают вызваны какими-то неблагоприятными внешними воздействиями, которым подверглась мать во время беременности или родов. Отсюда следует, что большую часть этих дефектов можно предотвратить. Внешними факторами, вызывающими различные дефекты, могут быть лекарства, вирусы, радиация и родовые травмы. Эти устранимые факторы, приводящие к врожденным дефектам, будут рассмотрены более подробно в главе 4.

Хромосомные и генные аномалии, в зависимости от причин своего появления, подразделяются на следующие группы.

- Хромосомные аномалии, при которых обычная, правильная хромосомная структура нарушается либо присутствием лишней хромосомы или ее фрагмента (например, синдром Дауна), либо отсутствием хромосомы (например, синдром Тернера).
  Здоровому человеческому организму нужны все 46 хромосом с полным набором генных пар. Как правило, серьезная хромосомная аномалия, какой является недостаток хромосомы или лишняя хромосома, приводит к смерти плода. Однако при некоторых серьезных хромосомных аномалиях дети все же выживают и растут, обнаруживая характерные отклонения в строении тела, поведении и психике.
- Нарушения, вызванные дефектом одного гена, при которых генная аномалия передается следующему поколению (например, болезнь Тея-Сакса).
- Мультифакторные нарушения, при которых дефект образуется вследствие сочетания ряда незначительных ошибок в генетической информации или в результате неблагоприятного воздействия внешней среды наряду с влиянием наследственности.
  Диабет — один из примеров такого нарушения.

Теперь рассмотрим более подробно основные хромосомные и генные аномалии. Они классифицируются в зависимости от того, является ли их наследование сцепленным с полом или нет. Другими словами, хромосомные и генные аномалии могут определяться либо дефектами половых хромосом, либо дефектами аутосом.

Аномалии, сцепленные с полом

Развитие аномалий, сцепленных с полом, можно проследить до их истоков, связанных с дефектами половых хромосом или генов, которые эти хромосомы содержат.

Аномалии, связанные с половыми хромосомами. Дефекты половых хромосом включают наличие лишних хромосом, отсутствие или угнетенность хромосомы, а также ее разрыв. При разрыве хромосомы ее оторванная часть может затеряться при последующих делениях клетки или сцепиться с другой хромосомой. Разрывы хромосом могут быть вызваны какими-то внешними воздействиями на организм, например, вирусными инфекциями или радиацией. Разрыв хромосомы на ранней стадии развития организма может отразиться на его последующем росте. Отдельные части тела могут просто не развиться.

Наличие лишней хромосомы. При *синдроме Клайнфелтера* у человека имеется по крайней мере одна лишняя X-хромосома (их число может быть и большим), что приводит к появлению генотипа XXY. Подобная аномалия встречается у 1 из 1000 живорожденных мальчиков. Фенотип обычно включает в себя бесплодие, недоразвитие наружных половых органов, крипторхизм (состояние, при котором одно или оба яичка не опустились в мошонку) и развитие груди по женскому типу. Приблизительно у 25 % мужчин с синдромом Клайнфелтера отмечается задержка умственного развития. Физические проявления этого синдрома, тяжесть которого усугубляется с каждой дополнительной X-хромосомой, присутствующей в генотипе, ослабляются за счет заместительной гормонотерапии, проводимой после наступления пубертата.

Такая терапия, включающая инъекции тестостерона (мужского полового гормона), должна продолжаться в течение всей жизни больного, — для сохранения мужских вторичных половых признаков.

Лет десять назад всеобщее внимание было приковано к хромосомному набору XYY, часто называемому *синдромом сверхмужчины*. Этот генотип в общей популяции встречается в среднем у 1 из 1000 мужчин, но среди тех, кто отбывает наказание в тюрьмах, он встречается примерно у 4 из 1000. Мужчины с таким генотипом имеют, как правило, рост выше среднего, сильнее обычного подвержены воспалению сальных желез и отличаются незначительными дефектами скелета. Большинство исследований показывает, что мужчины с хромосомным набором XYY имеют в среднем чуть более низкие оценки интеллекта по сравнению с контрольной группой мужчин, обладающих обычным набором хромосом XY. Высказывались предположения, что мужчины с этим генотипом более агрессивны и что их развитие проходит иначе, чем у носителей нормального генотипа. Однако такие выводы, по всей видимости, являются преувеличением. Хотя в среднем мужчины с XYY несколько более им-

пульсивны, чем мужчины с XY, и некоторые из них ведут себя более агрессивно со своими женами или сексуальными партнершами, между теми и другими не наблюдается заметных различий по широкому множеству показателей агрессивности (Theilgaard, 1983). Более того, Национальная Академия наук США недавно пришла к заключению, что нет никаких свидетельств в пользу того, что между лишней Y-хромосомой и агрессивным, насильственным поведением существует какая-то связь (Horgan, 1993).

Отсутствие или угнетенность хромосомы. При *синдроме Тернера*, которым страдает 1 из 10 000 живорожденных девочек, одна X-хромосома или отсутствует, или не проявляет активности, что приводит к генотипу XO. У женщин с синдромом Тернера не происходит полного развития вторичных половых признаков, а их репродуктивные функции полностью нарушены. Такие женщины могут иметь ненормально маленький для своего возраста рост, иногда страдают умственной отсталостью. Как только данное отклонение выявляется, — а происходит это обычно в пубертатный период, когда у девочки не проявляются должным образом вторичные половые признаки, — можно применить заместительную гормонотерапию, чтобы привести в соответствие возраст и внешний вид девушки. Но она все равно останется бесплодной.

Разрыв хромосом. Наиболее серьезная форма разрыва хромосомы имеет место в случае так называемого *синдрома ослабленной X-хромосомы*. Эта наследственная болезнь встречается у 1 из 1200 живорожденных мальчиков и у 1 из 2500 живорожденных девочек. Данное нарушение заключается в том, что небольшой участок на конце X-хромосомы при определенных условиях может «отломиться». У страдающих синдромом ослабленной X-хромосомы могут наблюдаться аномалии роста. Ребенок может появиться на свет с огромной головой, большими оттопыренными ушами, удлиненным лицом, иметь в момент рождения ненормально большой вес. Некоторых малышей отличает необычная манера поведения: они могут хлопать в ладоши, кусать свои руки, проявлять повышенную активность или оказываются неспособными установить нормальный контакт глаз. Этот синдром часто бывает связан с задержкой умственного развития и различными нарушениями процесса научения. Признано, что ослабленная X-хромосома является вторым по распространенности хромосомным дефектом, связанным с умственной отсталостью, уступая только болезни Дауна.

Поскольку данное нарушение имеет место в X-хромосоме, оно сказывается на мужчинах и женщинах по-разному. Так как у мужчин имеется только одна X-хромосома, этот синдром вызывает у них более серьезные последствия, чем у женщин, имеющих еще одну X-хромосому, которая остается нормальной и может противодействовать негативному влиянию аномальной хромосомы. Небезынтересно отметить, что почти у 20 % мужчин, имеющих ослабленную X-хромосому, данный синдром не проявляется, что совершенно необычно для дефекта, связанного с X-хромосомой (Barnes, 1989). Этот любопытный феномен очень помог ученым в их исследованиях. Генетики обнаружили, что ослабленная X-хромосома появляется в результате неустойчивой генной мутации. Одна из субъединиц гена многократно повторяется, превышая нормальное число в диапазоне от 230 до нескольких тысяч раз. Чем больше таких повторений, тем тяжелее симптомы болезни (Sutherland, & Richards, 1994).

Аномалии, связанные с генами половых хромосом. Соединение X- и Y- хромосом делает возможным появление ряда необычных генетических явлений. Большая часть генов X-хромосомы неспособна к образованию пар с соответствующими генами гораздо более короткой Y-хромосомы. Поэтому у мужчин проявляются все признаки — как доминантные, так и рецессивные, — определяемые генами X-хромосомы, которым не находится аллелей в Y-хромосоме. Эти одиночные гены называют *генами, сцепленными с полом*, а соответствующие им признаки — признаками, сцепленными с полом. Здесь мы рассмотрим два таких сцепленных с полом признака: гемофилию и цветовую слепоту.

ПРИЗНАКИ, СЦЕПЛЕННЫЕ С ПОЛОМ

Признаки, передаваемые генами половых хромосом.

Гемофилия. *Гемофилия*, или нарушение свертываемости крови, является, пожалуй, наиболее серьезным случаем проявления генной аномалии, сцепленной с полом. Гемофилия передается рецессивным геном X-хромосомы, поэтому женщин, как правило, данная болезнь напрямую не затрагивает. Для того чтобы она проявилась, женщина должна унаследовать 2 дефектных гена — по одному от каждого из родителей.

У гемофиликов отмечается недостаток так называемого фактора VIII — элемента плазмы крови, который необходим для ее нормального свертывания. Из маленькой ранки, которая должна затягиваться в течение 5 минут, у гемофилика кровь может идти часами. Особую опасность представляют внутренние кровотечения, так как они могут остаться незамеченными и привести к летальному исходу. Хотя гемофилия является весьма редким заболеванием, встречаясь у 1 из 4000–7000 новорожденных мальчиков, она стала объектом пристального внимания средств массовой информации в силу своей возможной связи со СПИДом. Так как случающиеся у гемофиликов кровотечения требуют переливания крови, а многим из них делали такие переливания еще до разработки специальных мер по проверке донорской крови на СПИД, среди больных гемофилией оказалось немало жертв этой болезни.

Гемофилия получила широкую известность в связи с тем, что это заболевание наблюдалось у нескольких членов царствующих домов Европы. Оно прослеживается до матери английской королевы Виктории (1819–1901). Сама королева Виктория не страдала этим заболеванием, но, являясь носительницей гена гемофилии, передала его своим детям. (Женщины страдают этим заболеванием лишь в тех редких случаях, когда они наследуют рецессивный признак от обоих родителей; в остальных же случаях ген нормального свертывания крови является доминантным.) У королевы Виктории было четыре сына и пять дочерей; рецессивный ген перешел к ее младшему сыну, у которого гемофилия проявилась в легкой форме, и к трем из ее дочерей. Дочери, в свою очередь, передали эту болезнь членам многих королевских семей Европы.

Цветовая слепота. Еще один пример сцепленного с полом наследования — *цветовая слепота*. Девочка не будет различать цвета только в том случае, если она унаследует один и тот же ген от обоих родителей. Это означает, что ее отец должен страдать цветовой слепотой, а мать должна быть носителем гена этой аномалии. У мальчика цветовая слепота будет в том случае, если он унаследует рецессивный ген X-хромосомы от своей матери. Он не может унаследовать этот признак от своего отца, поскольку от последнего к нему переходит только Y-хромосома, гены которой

не контролируют ни один из признаков цветовой слепоты. Выделяют три (иногда — четыре) разновидности цветовой слепоты, причем некоторым из них свойственны особые системы наследования.

Аномалии, не сцепленные с полом

Аномалии, не сцепленные с полом, связаны с дефектами, которые несут в себе аутосомы — 22 пары хромосом, определяющих многие физические и психические особенности человека. Подавляющее большинство наследуемых признаков передается аутосомами. Все эти дефекты можно разбить на два класса: собственно хромосомные аномалии и дефекты, вызываемые генами неполовых хромосом.

Аномалии, связанные с аутосомами. Наиболее распространенная аномалия, связанная с неполовыми хромосомами, — и наиболее часто встречающийся хромосомный дефект вообще — *синдром Дауна.*

Синдром Дауна. Люди, страдающие синдромом Дауна, имеют лишнюю хромосому 21, которая либо свободно перемещается внутри ядра клетки, либо располагается поверх другой хромосомы наподобие седока. Синдром Дауна наблюдается у 1 из 800 новорожденных, и с увеличением возраста матери вероятность его появления неуклонно возрастает. Так, например, эта болезнь встречается у 1 из 25 детей, родившихся у женщин в возрасте от 45 лет и старше.

Страдающие синдромом Дауна имеют, как правило, характерные внешние признаки: толстый язык, округлое лицо, косой разрез глаз, приземистую фигуру и укороченные пальцы.

У некоторых больных отмечаются нарушения слуха, мышечная слабость, затрудненность дыхания, а также врожденная сердечная недостаточность, требующая хирургического вмешательства. Фактически все они обнаруживают некоторую задержку в умственном развитии, хотя здесь и имеет место широкая вариация.

Подобно тому, как не бывает двух совершенно одинаковых здоровых людей, среди страдающих синдромом Дауна не найти двух идентичных случаев, идет ли речь о тяжести симптомов или о каких-то особенностях личности. Не правы те, кто полагает, что все страдающие синдромом Дауна взрослые являются нетрудоспособными, хотя среди них и могут быть таковые. Не правы и те, кто считает, что все дети с синдромом Дауна счастливы, беззаботны и обожают слушать музыку или что все взрослые с этим синдромом отличаются от других людей повышенным упрямством.

Внедрение специальной системы обучения способствовало тому, что в жизни больных с синдромом Дауна произошли значительные изменения. Исследования двадцатилетней давности зачастую предрекали таким больным совершенно безотрадное будущее. Эти выводы основывались, в первую очередь, на наблюдении за взрослыми больными, которые были плохо образованы, имели целый букет запущенных болезней и проводили долгие годы в специальных интернатах. Сегодня положение изменилось: многие из молодых людей с синдромом Дауна сумели преуспеть в самостоятельной жизни, в работе и даже в области искусства (Turnbull & Turnbull, 1990).

Аномалии, связанные с генами аутосом. Многие нарушения передаются одиночными рецессивными генами. К ним относятся серповидноклеточная анемия, кистозный фиброз, болезнь Тея-Сакса и фенилкетонурия. Чтобы эти нарушения проявились, ребенок должен унаследовать рецессивный ген обоих родителей, то есть оба родителя должны быть носителями *аутосомного*, **не сцепленного с полом признака**. У таких родителей приблизительно 25 % детей унаследуют данную болезнь, 50 % будут ее носителями, а оставшиеся 25 % вовсе не унаследуют рецессивные гены.

ПРИЗНАКИ, НЕ СЦЕПЛЕННЫЕ С ПОЛОМ

Признаки, передаваемые генами неполовых хромосом (аутосом).

Примечательной особенностью этих заболеваний является то, что ими почти исключительно страдают представители какой-то определенной национальности, расы или этнической группы. Причина здесь, как правило, в относительно небольшой величине общего генофонда, что увеличивает вероятность браков между носителями болезни. Так, например, болезнь Тея-Сакса встречается главным образом среди евреев Восточной Европы, кистозный фиброз распространен прежде всего среди кавказцев, а серповидноклеточная анемия обнаруживается, в основном, у афро-американцев.

Мы также рассмотрим еще одну аномалию, передаваемую не спаренными рецессивными аллелями, а доминантными генами. Это заболевание называется хореей Гентингтона.

Серповидноклеточная анемия (СКА). Серповидноклеточная анемия — нарушение, причиной которого является удлиненная серповидная форма эритроцитов; вызывает снижение количества кислорода, переносимого кровью, боли, опухоли и повреждение клеточной структуры ткани. В Соединенных Штатах она поражает преимущественно чернокожее население, хотя страдает этой болезнью всего лишь 0,2 % американских негров. У больных СКА неизменно отмечаются такие симптомы, как боли в суставах, тромбы крови, инфекции, и, если не проводится своевременное лечение, страдающие этим недугом могут не дожить и до 20-летнего возраста.

В последние годы в лечении серповидноклеточной анемии наблюдается заметный прогресс, и в большинстве случаев это заболевание уже не приводит к летальному исходу. Однако, поскольку 10 % афроамериканцев гетерозиготны (то есть являются носителями одного гена серповидноклеточности), в обычных условиях признак СКА у них не обнаруживается: их эритроциты имеют нормальную форму и становятся серповидными только в условиях недостатка кислорода (например, на больших высотах). Примерно 1 из 100 беременностей в среде американских негров — результат половых контактов между двумя носителями серповидноклеточной анемии. Вероятность того, что ребенок, родившийся у такой пары, будет подвержен данному заболеванию, равна 25 %. Анализ крови позволяет определить, является ли человек носителем этого признака. Амниоцентез (предродовой генетический скрининг-тест), о котором мы поговорим в этой главе чуть позже, в 95 % случаев также дает надежные результаты.

Кистозный фиброз (КФ). *Кистозный фиброз* — это тяжелое детское генетическое заболевание, распространенное среди американцев кавказского происхождения. КФ поражает экзокринные железы, которые вырабатывают слизь (сек-

рет) по всему организму, включая такие органы, как легкие и пищеварительный тракт, а также отвечают за выделение пота, способствующего охлаждению тела. Люди, страдающие этим тяжелым недугом, часто умирают в молодые годы.

Больные КФ должны проходить курс экстенсивной физиотерапии, выводя из своего тела слизь по несколько раз в день, — утомительная, отнимающая массу времени процедура. У родителей, ребенок которых болеет КФ, остается мало времени для остальных детей в семье и друг для друга. Если больной ребенок выживает, он часто остается бесплодным. Так, например, большинство мужчин с этой болезнью не могут иметь потомства, а женщины, хотя и способны рожать, испытывают в период беременности постоянные трудности с дыханием, что отражается на здоровье плода.

Болезнь Тея-Сакса (БТС). *Болезнь Тея-Сакса* — это серьезное генетическое нарушение, приводящее к ранней смерти детей, страдающих этой патологией. У ребенка, выглядевшего сразу после рождения здоровым, к 6 месяцам начинает проявляться незначительная, но тем не менее заметная физическая слабость. К 10 месяцам симптомы болезни становятся очевидными. Дети, которые до этого были жизнерадостными, узнавали своих родителей, хорошо спали и проявляли нормальные слуховые реакции, становятся слишком слабыми даже для того, чтобы повернуть голову, приходят в возбуждение от малейших звуков и неспособны контролировать движения глаз. После года их физическое состояние прогрессивно ухудшается. В 14-месячном возрасте у них обычно начинаются судорожные припадки, а в 18 месяцев детей с БТС уже приходится кормить через трубочку. Их крохотные тельца обездвижены, а ножки согнуты наподобие лапок лягушки. Голова у них начинает заметно увеличиваться в размерах. Обычно такие дети умирают от пневмонии в возрасте от 2 до 4 лет.

По всей видимости, болезнь Тея-Сакса — результат генной мутации, которая приводит к тому, что у больных не хватает всего лишь одного *фермента*, необходимого организму для расщепления жировых веществ (так называемых *сфинголипидов*) в клетках головного мозга. Когда концентрация сфинголипидов в клетках становится смертельной, они гибнут.

БТС вызывается рецессивным геном аутосомы и поэтому встречается крайне редко. Оба родителя ребенка должны быть носителями этого смертельно опасного гена. В общей популяции данная болезнь приходится на 1 из 200–500 тысяч новорожденных. Однако среди евреев ашкенази каждый тридцатый является носителем гена БТС, а 1 из 5000 появляется на свет пораженным этой болезнью. Болезнь Тея-Сакса диагностируют методом амниоцентеза. Эта процедура помогает супругам, являющимся носителями данного гена, решить, заводить им детей или нет.

Фенилкетонурия(ФКУ). *Фенилкетонурия* — это нарушение метаболизма аминокислот, следствием которого является недостаток фермента, превращающего белок фенилаланин в другой белок, тирадин. В отсутствие необходимого фермента фенилалалин перерабатывается в фенилпировиноградную кислоту, которая приводит к повреждению и гибели клеток мозга. Разрушение клеток становится причиной ряда серьезных неврологических симптомов, среди которых повышенная раздражимость, неконтролируемые движения (непроизвольные подергивания мышц), гиперактивность, судорожные припадки и умственная отсталость.

Это заболевание выявляется с помощью анализа крови, который в США берут в обязательном порядке у всех новорожденных. Если результаты анализа положительны, ребенка немедленно сажают на специальную диету, способствующую снижению количества фенилаланина в организме. Подобная диета не дает проявиться наиболее тяжелым симптомам болезни — в первую очередь, задержке умственного развития. Страдающие фенилкетонурией способны вести нормальную жизнь и могут иметь потомство. Однако у женщин с ФКУ повышена вероятность выкидышей и рождения детей с различными отклонениями, поскольку плод развивается в ненормальной внутриутробной среде. Больным, страдающим ФКУ, следует помнить, что в искусственном заменителе сахара Нутрасвите содержится фенилаланин. Поэтому к диетической соде и другим продуктам, содержащим Нутрасвит, прилагается уведомление, информирующее больных ФКУ об опасности употребления таких продуктов.

Хорея Гентингтона. Примером аномалии, передаваемой не парой рецессивных аллелей, а доминантным геном, является *хорея Гентингтона.* Патологии, относимые к данной категории, вызываются одним-единственным геном, унаследованным от одного из родителей. Хорея Гентингтона характеризуется прогрессирующим слабоумием, неконтролируемыми судорожными движениями и неуверенной, запинающейся походкой. Болезнь начинает проявляться у человека лишь по достижении им среднего или пожилого возраста. Многие люди, у которых затем развивается это заболевание, не подозревают, что они являются носителями дефектного гена и что их дети могут также унаследовать этот доминантный ген. Предполагается, что эта болезнь, подобно синдрому ослабленной Х-хромосомы, описанному ранее, также вызывается неустойчивым или повторяющимся геном, поэтому у одних людей данное заболевание носит более тяжелый характер, чем у других (Sutherland, & Richards, 1994).

Большинство рецессивных и не сцепленных с полом генов никогда не обнаруживают себя. В результате многие люди могут так никогда и не узнать, носителями каких дефектных генов они являются. Между тем исследования показывают, что у всех нас имеется по меньшей мере от пяти до восьми потенциально летальных генов. Когда человек узнает, что он является носителем дефектного гена, который может вызвать серьезное заболевание, это известие становится для него чувствительным ударом, порой заставляющим его в корне изменить свой образ жизни. Возможность передачи болезни будущим поколениям должна быть принята во внимание, когда ее носитель задумывается над тем, стоит ли ему заводить детей.

Необходимую информацию о своей генетической наследственности и о наследственности своего потенциального партнера можно получить в ходе генетического консультирования, включающего в себя дородовой скрининг. Дородовой скрининг может выявить хромосомные и генные дефекты, носящие случайный характер. Например, у супругов, каждому из которых немногим более 20 лет и в роду которых нет больных синдромом Дауна, может родиться ребенок с этим заболеванием в результате совершенно случайного появления у них лишней хромосомы 21. Данные, полученные благодаря генетическому консультированию, могут помочь в выборе разумного и ответственного решения.

Генетическое консультирование

Генетическое консультирование является широкодоступным источником информации, который помогает будущим родителям оценить генетические факторы риска, касающиеся их потомства, и принять разумное решение (Garber, & Marchese, 1986). О необходимости проведения генетического консультирования свидетельствует хотя бы то обстоятельство, что четвертая часть всех врожденных дефектов обусловлена именно генетическими факторами.

ГЕНЕТИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Консультирование, помогающее будущим родителям оценить, насколько велика вероятность того, что у них может родиться ребенок с генетическими нарушениями.

Предсказать, в какой степени ребенок может быть подвержен генетическим дефектам, — далеко не простая задача. Для этого медицинские карты будущих родителей тщательно изучаются на предмет выявления заболеваний, имеющих наследственное происхождение. Каждый родитель проходит полное медицинское обследование, которое включает биохимические исследования и анализ крови. Составляется генеалогическое древо семьи с целью определить, кто из предков будущих родителей был подвержен каким-то серьезным заболеваниям и происходит ли наследование по доминантному, рецессивному или сцепленному с Х-хромосомой типу. Если обнаруживается какая-то наследственная генетическая аномалия, консультант-генетик оценивает, насколько велика вероятность того, что у пары может появиться ребенок с генетической патологией; затем он делится своими опасениями с будущими родителями и, если пара решает, что заводить ребенка слишком рискованно, предлагает какие-то альтернативные варианты (например, усыновление или искусственное оплодотворение с помощью донорской яйцеклетки или спермы). Ниже приведена характеристика лиц, которым следовало бы проконсультироваться у врача-генетика. К счастью, в последнее время риск родить ребенка с болезнью, не совместимой с нормальным образом жизни, значительно уменьшился благодаря дородовой диагностике.

- Все, кто знает о случаях наследственных генетических заболеваний в своей семье, или те, кто сам имеет какую-то генетическую аномалию или дефект.
- Родители ребенка, имеющего серьезную врожденную аномалию или дефект.
- Будущая мать, у которой выкидыш случался более трех раз или был выкидыш, при котором анализ ткани эмбриона выявил хромосомную аномалию.
- Беременная женщина в возрасте старше 35 лет или отец в возрасте свыше 44 лет, у которых, в силу их возраста, повышена вероятность повреждений хромосом.
- Будущие родители, принадлежащие к этническим группам, в которых часты случаи определенных наследственных заболеваний, таких как болезнь Тея-Сакса, серповидноклеточная анемия или талассемия.
- Супруги, которым известно о том, что кто-то из них получил повышенную дозу радиации, принимал лекарства в больших дозах или подвергался воздействию вредных факторов среды, которые могут стать причиной появления у их ребенка врожденных дефектов.

Источник: Лоерсен (Lauersen, 1983).

Дородовой скрининг. Существует ряд относительно безопасных диагностических методов, позволяющих в период беременности выявить генетические дефекты у развивающегося эмбриона и плода. Здесь мы упомянем только шесть диагностических тестов: ультразвуковое исследование, амниоцентез, анализ ворсинок хориона, фетоскопию, анализ крови матери и предимплантационную генетическую диагностику.

Ультразвуковое исследование (УЗИ). Применение *ультразвука* в дородовой диагностике позволяет получить подробные сведения о развитии и здоровье плода. С помощью ультразвуковых волн определяют форму плода и получают его схематичное изображение, называемое *сонограммой*. Сонограммы помогают выявить структурные дефекты, например определить, что у плода слишком маленькая головка или имеются какие-то телесные уродства. Это обследование обычно проводится на 15-й неделе беременности. В Соединенных Штатах его предлагают пройти примерно половине всех беременных женщин. В случаях, когда высока степень риска возникновения каких-либо осложнений во время беременности, ультразвуковое исследование часто проводится на более раннем этапе. К примеру, при первых симптомах внематочной беременности, которая крайне опасна для матери, врачи могут прибегнуть к помощи ультразвука спустя всего 3–4 недели после прекращения у женщины менструаций с тем, чтобы обследовать зародышевый мешок. Считается, что использование ультразвука нисколько не увеличивает вероятности выкидыша.

Амниоцентез (прокол амниона). Данная процедура заключается в том, что с помощью шприца протыкают брюшную стенку беременной и забирают из матки пол-унции амниотической жидкости. Эта жидкость содержит клетки плода, анализ которых может выявить серьезные хромосомные и генные аномалии. Эта процедура также проводится обычно не раньше 15-й недели беременности, а на обработку результатов этого исследования требуется по крайней мере 1–2 недели. Несмотря на то что амниоцентез увеличивает риск выкидыша, акушеры настоятельно советуют произвести эту процедуру женщинам старше 35 лет, так как, во-первых, в этом возрасте опасность выкидыша и так достаточно велика, а во-вторых, дети женщин, перешагнувших этот возрастной рубеж, очень часто рождаются с теми или иными врожденными дефектами, в первую очередь с синдромом Дауна.

Анализ ворсинок хориона. Этот диагностический метод разработан в более поздние годы. Анализ ворсинок хориона можно провести намного раньше, чем амниоцентез, — примерно на 8–12-й неделе беременности. Процедура заключается в том, что из плаценты забирают клетки, которые затем подвергают анализу, сходному с тем, который имеет место при амниоцентезе. Поскольку в этом случае исследуется большее количество клеток, результаты анализов удается получить в течение нескольких дней. Однако эта операция опаснее амниоцентеза, так как является причиной небольшого процента самопроизвольных абортов (Wyatt, 1985). Недавние исследования также показали, что аномалии конечностей и смерть плода могут быть связаны с анализом ворсинок хориона, проведенным раньше 9–12-й недели с момента последней менструации. Этот добавочный риск приводит к тому, что примерно половина всех матерей, беременность которых может протекать с осложнениями, предпочитают не торопиться и выбирают в качестве метода дородовой диагностики амниоцентез, дополненный ультразвуковым исследованием (Reid, 1990).

Выбор беременными женщинами анализа ворсинок хориона часто бывает обусловлен высокой вероятностью рождения ребенка с серьезными генетическими дефектами. В данном случае предпочтительнее иметь результаты тестов на 10-й, а не на 18-й неделе беременности. Ранние аборты (до 12-й недели) гораздо безопасней и переносятся в психологическом отношении намного легче. В целом же, в клиниках, регулярно проводящих анализ ворсинок хориона, врачам удалось добиться заметных успехов в снижении его негативного влияния на здоровье плода.

Фетоскопия. Эта диагностическая процедура позволяет выявить у плода лицевые дефекты и дефекты конечностей. При ее проведении в матку вводится игла, превосходящая размерами ту, что применяется при амниоцентезе. В корпус иглы вмонтирован источник света, что позволяет осмотреть зародыш визуально. Цель этой процедуры — взять пробу крови или ткани плода для последующей дородовой диагностики таких заболеваний, как серповидноклеточная анемия, талассемия и гемофилия. Фетоскопия, как правило, проводится не раньше 15–18-й недели после зачатия. Вероятность выкидыша или попадания инфекции в этом случае выше, чем при амниоцентезе.

Анализ крови матери. Поскольку на раннем этапе беременности отдельные клетки плода проникают в материнскую систему кровообращения, *анализ крови матери* часто оказывается весьма полезен по прошествии 8 недель с момента зачатия. Врачи, проводящие анализ материнской крови, определяют содержание в ней *альфа-фетопротеина*, которое бывает повышенным при заболеваниях почек, ненормальном сокращении пищевода или серьезных нарушениях центральной нервной системы.

Предимплантационная генетическая диагностика. Еще один метод, разработанный в последние годы, — *предимплантационная генетическая диагностика*. Эта процедура связана с *искусственным оплодотворением*, при котором сперматозоиды и яйцеклетки соединяют вне материнского тела, а затем имплантируют их либо в матку, либо в фаллопиевы трубы. Еще до того как эмбрион будет имплантирован в тело матери, его клетки подвергают обследованию с целью выявления возможных дефектов. Например, не так давно благодаря учету результатов такого анализа у родителей, являвшихся носителями гена кистозного фиброза, родилась совершенно здоровая девочка. Британские ученые-медики, которые помогли ей появиться на свет, считают, что эта дорогостоящая процедура может помочь в дородовой диагностике таких заболеваний, как мышечная дистрофия Дьюкена, серповидноклеточная анемия и болезнь Тея-Сакса.

Решение родителей. Задача консультанта-генетика состоит в том, чтобы предоставить будущим родителям исчерпывающую информацию о возможных генетических нарушениях, а также, при необходимости, помочь в выборе правильного решения до или даже во время беременности. Совет консультанта-генетика зависит от того, какая конкретная болезнь может впоследствии иметь место. Например, если генетический анализ свидетельствует о возможности болезни Тея-Сакса, консультант должен объяснить будущим родителям, что вероятность рождения ребенка с этой болезнью равна 25 %. Пара, желающая иметь детей, может в этом случае

согласиться на проведение амниоцентеза, анализа ворсинок хориона или даже на предимплантационную генетическую диагностику. Если результаты исследований подтверждают опасения врачей, может быть принято решение прервать беременность, если нет, — известие о том, что плод здоров, способно обнадежить будущих родителей и придать им уверенности.

Советы консультанта носителям серповидноклеточной анемии, как правило, не столь однозначны. В своей тяжелейшей форме эта болезнь приводит к общему ослаблению организма, увеличивает восприимчивость больного к инфекциям, вызывает острые боли в животе и суставах, ухудшает работу сердца и почек, поражает кости и в конце концов завершается летальным исходом. Однако многие страдающие этим недугом ведут относительно нормальный образ жизни, и, следовательно, невозможно в точности предсказать пути развития серповидноклеточной анемии, используя средства дородовой диагностики.

Успехи генетических исследований

Методы генетических исследований, как и наше понимание генетических факторов, развиваются. К настоящему времени выявлено и систематизировано уже порядка 5000 видов генетических дефектов (McKusick,1986). Уже определено местоположение в хромосомах нескольких десятков тысяч генов, отвечающих за специфические признаки. Однако **генная терапия** — восстановление функции или замена отдельных генов с целью устранения определенных дефектов — пока делает лишь первые осторожные шаги.

ГЕННАЯ ТЕРАПИЯ

Манипулирование отдельными генами с целью исправления определенных дефектов.

Генетики добились поразительных результатов в *генной инженерии* применительно к растениям, бактериям и даже представителям животного мира. Ученые могут пересаживать генетический материал от особи одного вида в клетки особи другого вида. В результате на свет появляется гибрид, несущий в себе признаки обоих доноров. Этот метод *расщепления генов* был использован для выведения новых видов растений и культуры бактерий, которые способны вырабатывать гормон роста человека (Garber & Marchese, 1986). Благодаря процессу, называемому *клонированием*, ученые сумели произвести на свет копии ряда лабораторных животных всего лишь из одной *соматической* клетки. Так как перенесение этих и других методов генной инженерии на человека таит в себе ряд опасностей физического, психологического, социального и этического характера, ученые, по-видимому, поступают разумно, продвигаясь в этой области с величайшей осторожностью.

Тем не менее в нескольких случаях генная терапия уже была опробована и на людях. В 70-е годы мальчик по имени Дэвид был вынужден жить внутри специальной стерильной камеры, поскольку из-за тяжелого врожденного заболевания иммунной системы он мог умереть от малейшей инфекции. Эта редкая болезнь, известная как *острая общая иммунная недостаточность*, в конце концов унесла жизнь Дэвида. Эта болезнь стала в настоящий момент объектом первой клинической проверки воздействия генной терапии на человека, получившей поддержку на федеральном уровне. В сентябре 1990 года четырехлетней девочке, страдавшей

аналогичным заболеванием, были прописаны внутривенные инъекции физиологического раствора, содержащего примерно миллиард клеток иммунной системы с видоизмененными генами. Результаты, полученные на данный момент, весьма и весьма обнадеживают. К 1993 году организм девочки уже вырабатывал собственные иммунные тела: она превратилась в здорового, подвижного 7-летнего ребенка.

Ученые рассматривают возможность применения эффективных методов генной терапии при лечении ряда других заболеваний, в первую очередь болезней, вызванных дефектом какого-то одиночного гена, который можно изолировать, а затем заменить, лишить активности или исправить. В случае кистозного фиброза генная терапия может осуществляться путем непосредственного введения в легкие больного специального аэрозоля. При серповидноклеточной анемии лечение будет более сложным, поскольку здоровые гены нужно доставить к клеткам крови вместе с другим геном, способным обезвредить поврежденный ген. Оптимальный способ лечения видится в удалении поврежденных клеток, их обновлении и возвращении в организм больного. В каждом конкретном случае гены должны попасть в строго определенное место — например в костный мозг, печень или клетки кожи. Проделать такую операцию чрезвычайно сложно (Verma, 1990).

Некоторых успехов ученые достигли в двух областях. В одном случае речь идет о синтезе искусственных цепей ДНК, которые выполняют функцию лекарств, способных уничтожать вирусы и раковые клетки, не причиняя при этом вреда здоровой ткани. Можно заставить эти цепи находить нужный ген и лишать его способности вырабатывать болезнетворные белки (Cohen, & Hogan, 1994). Другой перспективный метод представляет собой синтез белков, которые управляют деятельностью генов, в результате чего последние начинают вырабатывать биохимические вещества в положенном количестве (Tjian, 1995).

Несмотря на стремительные темпы развития генетики, многие давние этические проблемы ждут своего решения в связи с новыми исследованиями в области генной инженерии человека. Результатом осуществления программы под названием «Геном человека», рассчитанной на 15 лет и требующей для своего проведения 3 миллиарда долларов, должно стать составление генетической карты человека, а также выявление генов и их комбинаций, вызывающих те или иные заболевания. Какое социальное применение предполагается найти этим знаниям, когда они будут получены? Бесспорно, будут предприняты попытки предотвратить серьезные заболевания, но кто же будет принимать решение в ситуации выбора между вынужденным прерыванием беременности и рождением ребенка с врожденной патологией? И как быть с применением амниоцентеза и аборта в целях выбора пола ребенка, — практика, имеющая место в Индии, Китае и других азиатских странах, где особо приветствуется рождение мальчиков? Вполне возможно, что, проводя эксперименты в области генетики человека — эксперименты, которые могут иметь далеко идущие последствия, — мы будем вынуждены пересмотреть свое отношение к возможностям выбора.

Одно дело оценивать влияние наследственности на форму носа или цвет глаз и совсем иное — пытаться понять, насколько обусловлены генами такие индивидуальные особенности, как раздражительность или застенчивость. Хотя человеческое поведение далеко не столь предсказуемо и запрограммировано, как поведение

животных, и люди, в отличие от животных, способны менять образ действий, ученые не могут отказаться от мысли, что существует множество генетических компонентов поведения. Наука, изучающая влияние генов на поведение человека, называется *генетикой поведения*. Перейдем к рассмотрению этой вызывающей многочисленные споры области исследований.

ГЕНЕТИКА ПОВЕДЕНИЯ

Некоторые ученые занимаются исследованием влияния наследственности на развитие поведения человека как биологического вида. Эти генетические влияния охватывают типичную последовательность фаз роста организма вместе с закономерно появляющимися в процессе этого роста перцептивными и моторными навыками, формами эмоционального поведения и языковыми способностями. Влияние наследственности выходит далеко за пределы периода пренатального развития. В действительности оно сказывается на протяжении всей человеческой жизни. Так, например, половая зрелость наступает у подростков в тот момент, когда их организм становится способным к размножению. Наряду с физическими аспектами этого изменения, которые генетически запрограммированы, существуют также поведенческие тенденции, являющиеся составной частью процесса полового созревания. Хотя эти тенденции и могут меняться под влиянием окружающей среды, их общий характер остается неизменным (Scarr, & Kidd, 1983).

Еще одно направление в генетике поведения — исследование индивидуальных особенностей человека. Ученые пытаются объективно проанализировать, в какой мере черты личности, интересы и даже стиль научения являются генетически обусловленными (Plomin, 1983; Scarr, & Kidd, 1983). В частности, Каган и Шнидман (Kagan, & Snidman, 1991) пришли к выводу, что первая реакция ребенка на нечто ему незнакомое — приближение или, напротив, избегание — в некоторой степени обусловлена генетически и мало изменяется со временем.

Исследователи стремятся также выявить генетическую предрасположенность к психическим заболеваниям, алкоголизму, агрессивному поведению и даже совершению преступлений. Впрочем, несмотря на наличие подобных связей во многих сферах человеческого поведения, ученые осознают, что практически невозможно отделить эффекты воздействия среды от эффектов наследственности (Bronfenbrenner, & Ceci, 1993). Ниже представлены некоторые недавние, зачастую противоречащие друг другу научные выводы, касающиеся связи той или иной черты личности с генетическими факторами (наследственностью).

- *Преступность*. Исследования семей, близнецов и приемных детей показывают, что вклад наследственности в предрасположенность к совершению преступлений составляет от 0 до более чем 50 %.
- *Маниакально-депрессивный психоз*. По данным наблюдений за близнецами и семьями, в 60–80 % случаев это заболевание носит наследственный характер. В 1987 году две группы ученых сообщили о том, что им удалось обнаружить гены, связанные с развитием маниакально-депрессивного психоза; один

ген был выявлен среди семей американских меннонитов, другой — во время исследования еврейских семей. Оба открытия были впоследствии опровергнуты.

- *Шизофрения*. Исследования близнецов свидетельствуют о том, что в 40–90 % случаев эта болезнь имеет наследственное происхождение. В 1988 году группа ученых сообщила об открытии ими гена, связанного с шизофренией, во время исследования британских и исландских семей. Другие исследования не подтвердили эти данные, а затем и авторы этого сообщения признали поспешность своих выводов.
- *Алкоголизм*. По данным наблюдений за близнецами и приемными детьми, вклад наследственности в возникновении алкогольной зависимости составляет от 0 до 60 %. В 1990 группа исследователей заявила, что ей удалось найти ген, связанный с алкоголизмом. В ходе недавнего изучения представленных доказательств наличие подобной связи не подтвердилось.
- *Интеллект*. Исследования близнецов и приемных детей указывают на то, что результаты, демонстрируемые в интеллектуальных тестах, на 20–80 % обусловлены наследственностью.

Источник: Horgan J. Eugenics Revisited. In: Scientific American, June 1993, p. 124.

Как видно из этой таблицы, один из распространенных методов определения степени влияния наследственности на поведение состоит в наблюдении за приемными детьми. Другой заключается в сравнении индивидуальных особенностей личности моно- и дизиготных близнецов.

Исследования приемных детей

В цикле исследований, проведенных в штате Миннесота, ученые сравнивали приемных детей по ряду показателей с их биологическими и приемными родителями, а также с родными детьми их приемных родителей (Scarr, & Weinberg, 1983). Кроме того, приемных родителей сравнивали с их родными детьми. Сопоставление тестовых оценок приемных детей с оценками их сверстников, живущих в родных семьях, обнаружило, что приемная семья оказывает существенное влияние: у приемных детей коэффициент интеллекта (IQ) оказался в среднем выше, чем у их биологических родителей, равно как и средние показатели успеваемости в школе. Однако, когда были проанализированы индивидуальные различия внутри группы усыновленных детей, выяснилось, что тестовые оценки этих детей сильнее коррелируют с интеллектуальными способностями биологических родителей, чем с интеллектом их приемных родителей.

Несмотря на сходные результаты, полученные в ряде других исследований (Horn, 1983), обнаружилась одна интересная деталь: азиатские дети, усыновленные американскими семьями, показывали такие же успехи в учебе, какие демонстрировали азиатские дети, воспитывавшиеся их биологическими родителями.

Этот результат оказался довольно неожиданным, учитывая те ужасные условия, в которых протекали первые годы жизни многих из этих усыновленных впоследствии детей. До того как они были переданы на воспитание американским семьям, многие из

МНЕНИЯ И ФАКТЫ:
МОНОЗИГОТНЫЕ БЛИЗНЕЦЫ, ВОСПИТЫВАВШИЕСЯ ПОРОЗНЬ

Оскар Штёр воспитывался в семье католиков в гитлеровской Германии и вступил в ряды нацистской молодежной организации. Джек Юф рос в еврейской среде на Карибских островах и провел не один год в израильском кибуце. Монозиготные близнецы, разлученные после рождения, Штёр и Юф встретились, лишь став взрослыми. При всех заметных отличиях, в их образе жизни видны поразительные сходства. И тот и другой часто засыпают во время просмотра телепередач; любят острую пищу, ликеры и гренки, которые макают в кофе; держат себя властно в отношениях с женщинами, на которых могут накричать, когда рассержены; оба полагают, что громко чихнуть в компании незнакомых людей — весьма забавная шутка. Удивительно схожими оказались у них также манеры, темперамент, ритм жизни и, как выяснилось в результате тестирования, личностные профили (Holden, 1980).

Поразительное сходство обнаружено и у других пар монозиготных близнецов, разлученных сразу после рождения. Катлин и Дженни принимают одинаковую позу, когда садятся; они смеются и плачут по одним и тем же причинам. У Ольги и Ингрид менструации прекратились в 18-летнем возрасте, когда каждая из них думала, что беременна; обе собирались выйти замуж за отца предполагаемого ребенка, но позднее выяснили, что беременности нет, после чего в канун свадьбы у обеих снова начались менструации (Farber, 1981). Когда Бриджит и Дороти (и та и другая — домохозяйки) встретились в первый раз в 38-летнем возрасте, у каждой на тщательно ухоженных пальцах красовались семь колец, на одном запястье было два браслета, а на другом — часы и браслет (Holden, 1980).

Сколько в этих сходствах простого совпадения? В какой мере они являются результатом сходных биографических данных? И наконец, насколько они связаны с наследственным кодом, сокрытым в генах? Пытаясь получить ответы на эти вопросы, Томас Бушар и его коллеги из университета Миннесоты провели исследование 48 пар монозиготных близнецов, разлученных при рождении. Ученые сравнивали их с небольшой группой дизиготных близнецов, воспитывавшихся порознь, а также с бояьшой группой моно- и дизиготных близнецов, росших вместе (Tellegen, Lykken, Boushard et al., 1988). В большинстве случаев коэффициенты интеллекта монозиготных близнецов были очень схожими, причем даже параметры электроэнцефалограммы оказались у них практически одинаковыми (Bouc-

них испытали на себе, что значит остаться без родителей, жить в приюте, испытывать нехватку во всем, даже в еде.

Как мы увидим в дальнейшем, эти факторы часто связывают с серьезными задержками умственного развития. Следовательно, можно было бы предположить, что приемных детей азиатского происхождения не следует оценивать по американским возрастным нормам развития интеллекта и школьной успеваемости. В действительности же они перегнали своих американских сверстников во многих сферах развития.

Данное исследование свидетельствует о поразительной жизнеспособности детей, подвергшихся крайне неблагоприятным воздействиям среды, и о благоприятном влиянии семейной обстановки на их восстановление. Все эти дети были взяты на воспитание семьями, где они стали основным объектом внимания и любви со стороны хорошо образованных, обеспеченных родителей, долго ждавших возможности усыновить ребенка. Такие исследования показывают, что соответствующее окружение ребенка играет решающую роль в преодолении последствий неблагоприятных внешних воздействий, имевших место в первые годы его жизни.

Проводя исследования приемных детей, ученые в последнее время уделяют особое внимание изучению различий в установках, интересах, чертах личности и

hard, 1987). Сравнивая этих близнецов с дизиготными, ученые высказали предположение, что оцениваемый с помощью тестов интеллект взрослых людей на 70 % обусловлен наследственностью (Horgan, 1993).

Монозиготные близнецы, воспитывавшиеся раздельно, обнаружили большое сходство по целому ряду черт личности, оцениваемых с помощью многофакторного опросника, который заполняли сами испытуемые. Корреляция между чертами личности монозиготных близнецов, росших порознь, оказалась на удивление высокой. Очень схожими по уровню выраженности оказались такие черты, как чувство собственного благополучия, социальная активность, реакция на стресс, отчуждение, агрессия, сдержанность/осторожность, погруженность в себя/богатство воображения. Меньшее сходство обнаружилось в таких чертах, как трудолюбие, социальная близость (интимность в общении). У дизиготных близнецов, независимо от того, воспитывались они вместе или порознь, во всех этих чертах отмечалось значительно меньшее сходство. Кроме того, ученые полагают, что такие обусловленные культурой качества личности, как политическая ориентация, религиозность, предрасположенность к разводам, хобби и удовлетворенность своей работой имеют, по всей видимости, в своем составе генетические компоненты (Horgan, 1993).

Многие из монозиготных близнецов страдали схожими видами неврозов. Даже если они росли в совершенно разном эмоциональном окружении, у них отмечались одни и те же легкие депрессивные состояния, фобии и проявления ипохондрии. Подобные сходства заставили исследователей задуматься о том, не может ли наследственность играть в возникновении обычных невротических расстройств такую же роль, какую она играет, как уже выяснено, в происхождении психозов.

Бушар и его коллеги советуют не делать слишком поспешных выводов из полученных ими результатов и не относиться к наследственности, как к чему-то фатальному. Они сами указывают на слабые места своего исследования: во-первых, величина выборки была небольшой; во-вторых, большая часть монозиготных близнецов росла в похожих условиях, поэтому сходства между ними нельзя приписывать одним лишь генам. Добавим сюда и следующий любопытный факт: как специалистам, так и дилетантам свойственно искать и находить общие черты в поведении близнецов даже тогда, когда различия между ними более показательны (Bouchard, 1987).

моделях поведения, которые могут способствовать развитию, например, алкогольной зависимости (Fuller, & Simmel, 1986). Можно предположить, что такие особенности психического склада и поведения прививаются ребенку, главным образом, в рамках воспитывающего окружения, то есть в его приемной семье.

Тем не менее существуют свидетельства в пользу того, что некоторые социальные установки, профессиональные интересы и черты личности проявляются у детей вопреки влиянию приемных семей (Scarr, & Weinberg, 1983). Это особенно характерно для тех случаев, когда генетическая предрасположенность ребенка не соответствует таковой у его приемных родителей. Как правило, подобные интересы и привычки не проявляются до тех пор, пока эти дети не подрастут и не станут менее восприимчивы к запретам родителей и их личному примеру.

Исследования личности близнецов

Исследования близнецов нередко показывают, что многие черты личности обусловлены генетически — по крайней мере, частично. К трем наиболее часто связываемым с генетическим фактором свойствам относятся: *эмоциональность, социабельность* и *уровень активности* (Goldsmith, 1983; Plomin, 1990). Эмоцио-

нальность — это склонность легко поддаваться страху или гневу. Социабельность — это то, насколько люди предпочитают проводить время или заниматься любимым делом вместе с другими людьми, вместо того чтобы делать это в одиночку. Такие черты личности, как эмоциональность и социабельность, обычно оцениваются с помощью объемных опросников, которые предлагают заполнить либо взрослым близнецам, либо родителям или учителям детей-близнецов. Уровень активности определяется либо исследователем посредством наблюдения, либо оценивается родителями и учителями. Сходство в степени эмоциональности отмечается у близнецов на протяжении всей их жизни. Что же касается активности и социабельности, то сходство между близнецами уменьшается вплоть до зрелого возраста, что, вероятно, можно объяснить различными жизненными обстоятельствами, в которые они попадают после того, как начинают жить отдельно друг от друга (McCartney, Harris, & Bernieri, 1990).

Один из наиболее популярных методов изучения влияния генетического фактора на личность — сравнение различий, выявляемых между моно- и дизиготными близнецами. Монозиготные близнецы развиваются из одной оплодотворенной яйцеклетки, и поэтому наследуют идентичные гены. Дизиготные близнецы развиваются из двух различных оплодотворенных яйцеклеток, поэтому общих генов у них не больше, чем у любых других родных братьев и сестер. Поскольку у монозиготных близнецов отмечается в целом больше общих черт, чем у дизиготных, предполагается, что эти сходства обусловлены генетическими факторами (см. приложение «Монозиготные близнецы, воспитывавшиеся порознь»).

Хотя в ходе подобных исследований обнаруживается немало свидетельств, подтверждающих влияние наследственности на темперамент и склад личности человека, ученые не могут сказать, как именно гены взаимодействуют с окружающей средой. Спокойный, послушный ребенок испытывает на себе воздействие иной среды, нежели та, что окружает импульсивного, раздражительного, своенравного ребенка. Ребенок способствует созданию вокруг себя определенной среды и провоцирует воздействие с ее стороны, что в свою очередь накладывает отпечаток на то, как он выражает свои чувства. Таким образом, личность ребенка оказывает огромное влияние на ту среду, в которой он живет (Kagan, Arcus, & Snidman, 1993).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Как передаются аномалии, сцепленные с полом? Как передаются аномалии, не сцепленные с полом? Приведите в каждом случае примеры конкретных нарушений.
2. Что такое генетическое консультирование? Кому оно может принести наибольшую пользу?
3. Опишите виды исследований, характерных для генетики поведения, и те выводы, к которым они зачастую приводят. Почему эти исследования вызывают оживленные споры?

До сих пор наше внимание было сосредоточено на механизмах действия генов и хромосом и на том, как гены влияют на личность, включая и генетические аспекты поведения. Как видно из названия данной главы, взгляд с такой позиции позволяет охватить только половину картины. Оставшаяся часть включает в себя пути и способы, которыми среда влияет на личность и поведение. Теперь мы займемся рассмотрением этого важнейшего вопроса, учитывая также и то, как Я-концепция фильтрует наш опыт.

УРОВНИ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ: СЕМЬЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

В модели экологических систем Ури Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1979, 1989) развивающийся ребенок постоянно взаимодействует с внешней средой на различных уровнях (см. гл. 1). Уровни среды включают в себя микросистему — людей и события в семье, школе и иных общественных институтах, составляющих непосредственное окружение ребенка; мезосистему — взаимоотношения нескольких (минимум — двух) элементов микросистемы; экзосистему — общественные структуры, не составляющие ближайшее окружение ребенка, но тем не менее оказывающие на него влияние (например, местные органы управления или производство, на котором работают его родители); и макросистему — культуру в целом. Каждый элемент среды оказывает воздействие на ребенка, так же как и ребенок воздействует на среду.

Сердцевину мезосистемы составляет семья. Именно от нее в первую очередь зависит, каким вырастет ребенок и какое место в обществе он займет. И действительно, тип семьи, в которой рождается ребенок, может самым серьезным образом повлиять на его ожидания, установки, набор ролей, систему взглядов и взаимоотношения с другими людьми (Hartup, 1989), а также на его когнитивное, эмоциональное, социальное и физическое развитие в течение всего жизненного пути. Рассмотрим более подробно различные семьи и их влияние на развивающегося ребенка.

Отношения в семье

То, как люди взаимодействуют между собой в семейном кругу, сказывается на развитии ребенка самым непосредственным образом. Каждый член семьи может играть какую-то определенную роль во взаимодействии с другими ее членами. Старший брат или сестра могут опекать младших. Каждый член семьи более охотно вступает в союз с одними членами семьи, чем с другими. Например, две сестры, скорее всего, объединятся против своего брата. Система взаимоотношений и непрерывных взаимных ожиданий оказывает основное влияние на социальное, эмоциональное и когнитивное развитие ребенка.

Взаимовлияния внутри семьи имеют крайне сложный характер. Это утверждение верно и применительно к малочисленным семьям. Родные братья и сестры могут испытывать на себе одно и то же воздействие со стороны других членов семьи, например, если у них очень строгая мать или если им навязываются ценности, почитаемые среди представителей среднего класса. Однако, помимо общего опыта внутрисемейных отношений, у каждого члена семьи накапливается сугубо личный опыт жизни в семье. В серии исследований сравнивалось развитие отношений между родителями и их первенцем и родителями и вторым ребенком на протяжении длительного периода времени (Dunn, 1986). Как и следовало ожидать, отношения между матерью и первым ребенком были очень близкими и эмоциональными, по крайней мере, до рождения второго ребенка. Далее ситуация осложнилась. Если с отцом у первенца устанавливалась прочная эмоциональная связь, которая с года-

ми только крепла, то отношения с матерью становились все более натянутыми, перерастая в конфронтацию. Если мать уделяла второму ребенку повышенное внимание, конфликт между ней и первым ребенком только обострялся. Чем больше мать играла со вторым ребенком, когда тому был один год, тем больше дети ссорились между собой год спустя (Dunn, 1986).

Очевидно, что члены одной семьи далеко не всегда получают одинаковый опыт совместной жизни. Когда подростков попросили сравнить свой жизненный опыт с опытом их братьев или сестер, они чаще указывали на различия, чем на сходства. Хотя они и могут испытывать на себе влияние каких-то общих семейных правил и привычек, имеется и множество различий, связанных с тем, в каком возрасте они становятся свидетелями тех или иных событий в жизни семьи, например развода, и тем, насколько сильно эти события на них сказываются. Еще больше различий можно усмотреть в отношениях между родными братьями и сестрами (Plomin, 1990). В одном недавнем исследовании подростков и их родителей попросили оценить атмосферу, царящую в их семьях. Мнения в целом совпадали, если речь заходила о том, хорошо ли организована жизнь семьи, религиозны ли ее члены и часто ли они конфликтуют друг с другом. Но между подростками и их родителями имелись заметные расхождения по поводу того, насколько дружны между собой члены семьи, в какой степени в семье дозволяется выражать свои взгляды и проявлять независимость и является ли семья интеллектуально ориентированной (Carlson, Cooper, & Spradling, 1991). Становится ясно, что с появлением в семье каждого нового ребенка меняется не только уклад жизни, но и последующие взаимоотношения между членами семьи.

Семья как проводник в культуру

Помимо того что родители помогают ребенку стать частью семьи, именно с их подачи он знакомится с окружающим обществом и его культурой. Религиозные традиции, этнические стереотипы и моральные ценности дети усваивают с ранних лет. В сплоченном, гомогенном социуме, к примеру, в израильском кибуце, люди, не входящие в состав семьи, подкрепляют и дополняют родительские наставления. Образ жизни семьи и обычаи общины в целом хорошо согласуются между собой. Однако в более разнородном, многонациональном обществе отдельные культурные традиции часто находятся в противоречии друг с другом. Некоторые родители стремятся привить детям собственные ценности, чтобы оградить их от влияния культуры большинства. Родители демонстрируют детям свои культурные ценности на примере таких повседневных реалий, как пища, одежда, круг общения, образование, игры.

Передача культурных ценностей — процесс весьма не простой. Трудности здесь обусловлены, с одной стороны, сложной организацией самой семьи, а с другой — сложным устройством общества, в котором мы живем. Чем более разнородна социальная структура, тем большее внешнее давление испытывает на себе семья. Кроме того, когда ценности размыты и непостоянны, затрудняется их передача из поколения в поколение. Возможно, это основная трудность, с которой сталкиваются сегодня американские семьи. Важно осознать, что, хотя мы и говорим о семье,

социальной среде и культуре, ни одно из этих понятий не обозначает какую-то единую, устойчивую систему. Окружающая человека социальная среда, представляющая собой сложный организм уже на момент его рождения, постоянно меняется. Дети, появившись на свет, вливаются сразу в несколько социальных групп — семью, племя, общину, социальный класс, расу или этнос, религиозную группу. Представители каждого из этих социальных организмов разделяют общие взгляды, верования и ожидания, придерживаются определенных моделей поведения. Эти общие ценности формируют культуру данной группы.

Хотя отдельные культурные обычаи свойственны почти всем народам — к примеру, табу, наложенное на инцест (Farb, 1978), — у каждого этноса имеются свои традиции, которые в ряде случаев могут привести к этноцентризму — стремлению считать собственные верования, представления и ценности истинными и оправданными, а ценности другого народа — ложными, непонятными или странными. Особенно трудно человеку объективно относиться к культурному многообразию в том случае, если он часто сталкивается с ним в повседневной жизни. Стесненная в средствах мать-одиночка, живущая в центре города и вынужденная обращаться к собственной матери за помощью по уходу за ребенком, может привить последнему не менее уважительное отношение к семейным ценностям, чем полная семья, живущая в городском предместье.

ЭТНОЦЕНТРИЗМ

Стремление считать собственные взгляды, представления, обычаи и ценности истинными и оправданными, а ценности других людей – второстепенными и отклоняющимися от нормы.

Влияние родителей и семьи в целом является всего лишь одним из элементов более обширного процесса социализации. Социализация — продолжающийся на протяжении всей жизни человека процесс, в ходе которого он учится быть членом определенной социальной группы — будь то семья, община или племя. Стать членом группы — значит признать и принять социальные ожидания других людей: членов семьи, своих ровесников, наставников и руководителей (этот ряд можно продолжить). Наши взаимоотношения с этими *посредниками социализации* могут быть как напряженными, конфликтными, так и дружескими, безмятежными. От характера этих отношений зависит, чему и как мы научаемся. В процессе социализации человек постоянно попадает в новые ситуации. Младенец рождается в семье; ребенок идет в школу; семья переезжает на новое место жительства; подросток начинает ходить на свидания; люди женятся и заводят семью; пожилой человек уходит на пенсию; друзья и родственники заболевают или умирают. Приспособление к меняющимся обстоятельствам, продолжающееся в течение всей жизни, — важная составная часть процесса социализации.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Продолжающийся в течение всей жизни процесс, в ходе которого человек усваивает верования, установки, обычаи, ценности, роли и ожидания, свойственные определенной культуре или социальной группе.

В процессе социализации меняющееся представление человека о самом себе, или Я-концепция, служит в качестве буфера, смягчающего воздействие внешней среды, и своеобразного фильтра. В отличие от фотокамеры, которая фиксирует любой освещенный предмет и запечатлевает его на пленке, Я-концепция вбирает в себя лишь какой-то ограниченный ряд образов. В конечном счете, отношение каждого из нас к тому, что нас окружает, разнится по многим показателям. Теперь мы

Маленькие дети относятся к своим любимым игрушкам как к живым существам.

рассмотрим более подробно, как эволюционируют наши представления о самих себе и как они влияют на то, какими мы становимся.

Развитие Я-концепции

Такие термины, как *эго, идентичность* и *самореализация* стали общеупотребительными; стоящие за ними понятия отражают значимые личные установки человека по отношению к самому себе. Что способствует появлению этих установок? Как они сохраняются? На этот счет существует множество сложных теорий. Мы не станем здесь заниматься их изучением, а только проследим развитие самосознания на разных этапах человеческой жизни.

Поначалу младенцы неспособны провести грань между собой и окружающим миром. Однако постепенно они развивают свое телесное Я или, иначе, начинают все больше сознавать свое собственное тело, убеждаясь, что оно существует независимо от внешнего мира и принадлежит только им. Большая часть младенческого периода уходит у ребенка на это разграничение. Позже маленькие дети начинают сравнивать себя со своими родителями, сверстниками и родственниками. Они узнают, что они младше своих старших братьев и сестер, что у них более темные или светлые волосы, что они более упитанные или более худощавые.

Они могут демонстрировать свои способности, а также заявлять о своих предпочтениях и правах на личную собственность (Harter, 1988). К среднему детству их знания о себе расширяются настолько, что уже включают целый ряд оценок собственных качеств. Пятиклассник может характеризовать себя, как пользующегося любовью и уважением сверстников, всегда готового помочь, хорошо успевающего в школе и спортивного. Эти самоатрибуции логически обоснованы и организованы в непротиворечивую в целом систему.

В отрочестве и юности самооценка принимает более отвлеченный характер, и у подростков появляется заметная озабоченность тем, как их воспринимают окружающие. Найти себя, собрать из мозаики знаний о себе собственную идентичность становится для юношей и девушек первостепенной задачей. Именно в этот период их интеллект достигает такого уровня развития, который позволяет им задумываться над тем, что представляет собой окружающий мир и каким ему следует быть.

С обнаружением в себе этих новых познавательных способностей юноши и девушки развивают эго-идентичность — целостное, связное представление о себе. На протяжении всего взрослого периода жизни Я-концепция человека одновременно стремится сохранить преемственность и претерпевает изменения. Важные события жизни: смена работы, женитьба, рождение детей и внуков, развод, потеря работы, война, личные трагедии — заставляют нас пересматривать отношение к себе. На рис. 3-2 приведены различные факторы, влияющие на Я-концепцию.

Я-концепция играет важнейшую роль в формировании целостной личности. Представления человека о самом себе даже в детском возрасте (не говоря уж о взрослом периоде жизни) должны быть согласованными (не противоречащими друг другу), иначе произойдет фрагментация личности, и человек будет страдать от смешения ролей. Я-концепция включает в себя как реальное, так и идеальное «я» — наши представления о том, каковы мы на самом деле, и о том, какими бы нам следовало быть (Mead, 1934). Человек, воспринимающий эти два «я» как не слишком далеко отстоящие друг от друга, скорее станет зрелым и приспособленным к жизни, чем тот, который ставит свое реальное «я» намного ниже «я» идеального.

Как социальное окружение содействует формированию Я-концепции индивидуума, так и Я-концепция, в свою очередь, влияет на социализацию (см. приложение «Жизнестойкие дети»). Мы склонны изучать свое поведение и свои установки и следить за тем, чтобы они соответствовали нашим представлениям о самих себе. Если нам кажется, что какая-то установка или ценность им отвечают, мы с готовностью ее принимаем. Если же она идет в разрез с нашими представлениями о себе, мы, скорее всего, не пропустим ее через наш «фильтр», независимо от того, какие выгоды приносит нам эта неприемлемая установка и насколько сильны и притягательны воплощающие ее ролевые модели. Когда мы отфильтровываем навязываемые культурой модели поведения, несовместимые с нашим Я-образом, происходит процесс *интеграции*. Другими словами, когда Я-концепция укореняется настолько, что начинает определять наше поведение, тогда она становится фактором социализации в той же мере, что и ее продуктом.

Рис. 3-2. Факторы, алияющие на Я-концепцию ребенка

Если хорошая успеваемость в школе является частью Я-концепции ребенка, тогда выполнение домашнего задания уже само по себе может стать для него наградой.

Я-концепция может выполнять как функцию самообвинения, так и функцию самопоощрения. Когда поведение человека согласуется с его Я-образом, он часто может обойтись и без одобрения со стороны окружающих: он доволен собой и ему не надо других наград. Например, мальчику, считающему себя хорошим спортсменом, будет приятно услышать слова похвалы от своих ровесников после удачно проведенной игры, но он будет удовлетворен результатами, соответствующими его представлению о собственных возможностях, даже в том случае, когда он всего лишь тренируется один. Я-концепция может нести в себе самообвинительные тенденции. Люди, считающие себя неудачниками, могут подсознательно подрывать свои усилия по исправлению ситуации, с тем чтобы сохранить прежний образ. Резкая перемена образа — даже в лучшую сторону — может восприниматься человеком очень болезненно. Ребенок, у которого были искривленные зубы, после удаления ортодонтических пластинок может испытать сильное психологическое потрясение, несмотря на то что его внешний вид заметно улучшился. Отражение в зеркале больше не соответствует привычному образу, в результате чего ребенку приходится вновь вести борьбу за идентичность.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Как структура взаимодействий между членами семьи влияет на развитие?
2. Каким образом семья передает культурное наследие и какую роль она играет в процессе социализации?
3. Какую роль Я-концепция играет в развитии личности?

В конце этой главы мы можем сделать следующий вывод: давний спор о том, что важнее — наследственность или среда, по-прежнему далек от своего завершения. Вероятно, он будет продолжаться, пока люди будут в состоянии спорить по поводу идей. Как вы увидите далее, вопрос не в том, что влияет на личность в большей степени — наследственность или среда, — а в том, как они взаимодействуют между собой в процессе развития человека. Мы уделим особое внимание тому, как эти факторы влияния переплетаются при усвоении человеком половых ролей.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НАСЛЕДСТВЕННОСТИ И СРЕДЫ

Как мы уже видели ранее, исследования приемных детей и близнецов показывают, что наши гены в определенной мере влияют на такие социальные качества человека, как социабельность, эмоциональность и уровень активности. Эти наследуемые черты, в свою очередь, влияют на то окружение, к которому мы стремимся, на то, чему мы уделяем внимание, и на то, как много мы узнаем и усваиваем.

Другие исследования подтверждают взаимосвязь среды и наследственности: в зависимости от своей генетической предрасположенности дети подстраивают под себя окружающую их среду. Сандра Скарр и Катлин Маккартни (Scarr, & McCartney, 1983) считают, что дети взаимодействуют со своим окружением тремя различными способами.

1. При *пассивном взаимодействии* родители передают, а дети принимают от них и гены, и условия среды (благоприятные или неблагоприятные), которые позволяют им развить определенные способности. Например, в семье музыкантов для музыкально одаренного ребенка создаются все необходимые условия для того, чтобы он мог развить свой талант.
2. При *стимулирующем взаимодействии* ребенок своим генетически обусловленным поведением вызывает ответную реакцию со стороны родителей и окружающих. Активный, общительный ребенок-экстраверт будет привлекать к себе внимание родителей и учителей. Тихому, застенчивому ребенку достанется гораздо меньше внимания.
3. Наконец, между ребенком и его окружением могут установиться *активные отношения*, когда ребенок стремится стать частью какой-то конкретной среды (искать и находить друзей, какие-то возможности), отвечающей его темпераменту, способностям или наклонностям.

Наша внешность: рост, цвет кожи и волос, черты лица — генетически обусловлена, но то, как эти физические особенности оцениваются в нашем обществе, может оказать сильное воздействие на развитие личности. Так, например, в нашем обществе высокорослым людям зачастую предоставляется больше власти и возможностей — не в силу каких-то их особых заслуг, а потому, что они, в буквальном смысле этого слова, «возвышаются» над другими людьми. По тем же культурно обусловленным причинам к миловидному, но непослушному и плохо успевающему ребенку могут относиться так, будто он лишен каких-либо недостатков. Таким образом, унаследованные качества могут либо вызывать, либо не вызывать положительную реакцию со стороны окружающих — все зависит от того, какие культурные установки существуют в отношении тех или иных внешних данных. Тем самым провести грань между влиянием наследственности и культуры становится еще сложней. Когда у красивой и умной блондинки складывается превратное представление о самой себе, так как все вокруг считают ее глупенькой, на что тут возлагать вину — на гены или культуру?

Помня об этом примере, мы, возможно, лучше разберемся во взаимосвязи генетики и культуры, если посмотрим на нее через призму половых различий. Мы наследуем свой пол, но уже с момента зачатия на него начинает влиять окружающая нас социальная среда.

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: ЖИЗНЕСТОЙКИЕ ДЕТИ

На протяжении всей истории человечества детям нередко приходилось расти в ужасающих условиях. Пожалуй, наибольшего сострадания заслуживают умственно отсталые дети и те, что живут в неблагополучных семьях, имеют сильно пьющих родителей, подвергаются постоянным унижениям. Ребенок с раннего детства может столкнуться с нищетой, стесненными жилищными условиями, преступностью. Кто-то теряет близких, жизнь которых уносят войны или стихийные бедствия; кто-то подвергается побоям, кто-то оказывается предоставленным самому себе. Как правило, раны, нанесенные ребенку в первые годы жизни, остаются у него навсегда. Такие дети чувствуют себя незащищенными, одинокими и беспомощными. Став взрослыми, они зачастую жестоко обращаются с собственными детьми, совершают преступления, начинают употреблять наркотики. Многие из них страдают от психических расстройств, не могут установить с окружающими полноценные взаимоотношения. Но, даже не проводя каких-то специальных исследований, можно заметить, что отдельные дети почти невредимыми вышли из тех испытаний, которым жизнь подвергла их в детстве, — трудности не помешали им добиться успеха.

Почему тяжелые жизненные испытания не причиняют этим детям вреда? Какие факторы помогают им стать *жизнестойкими*? Как им удается справляться с давлением внешней среды? Возможно, если бы мы лучше изучили опыт этих людей, то сумели бы помочь другим детям, находящимся в менее экстремальных условиях, развить в себе более адекватные стратегии преодоления жизненных трудностей.

Норман Гармези рассказывает о мальчике младшего школьного возраста, детство которого проходило в трущобах Миннеаполиса (Pines, 1979). Он жил в заброшенном многоквартирном доме с отцом, сидевшим когда-то в тюрьме и теперь медленно умиравшим от рака, неграмотной матерью и семью братьями и сестрами, двое из которых родились умственно отсталыми. Несмотря на все эти трагические обстоятельства, учителя мальчика отмечали его необычайную одаренность, прекрасную успеваемость и симпатию, с которой относились к нему школьные товарищи. Как он этого достиг?

Проведя наблюдения за сотнями жизнестойких детей, подобных этому мальчику, специалисты обнаружили у них пять общих качеств:

1. Они социально компетентны и чувствуют себя непринужденно как в обществе своих сверстников, так и среди взрослых. Последние часто дают им такие характеристики: приветливы, умеют расположить к себе, стремятся учиться у старших.

2. Эти дети уверены в себе. Трудности только подзадоривают их, непредвиденные ситуа-

Развитие полоролевой идентичности

Что значит для человека родиться девочкой или мальчиком? Пол генетически обусловлен, и некоторые полагают, что мужчины и женщины резко отличаются друг от друга по своим интеллектуальным способностям, чертам личности, манере поведения, способам адаптации к взрослой жизни, прежде всего, в силу заложенной в них генетической программы. Сторонники противоположной точки зрения утверждают, что отличия между мужчинами и женщинами имеют внешние причины и определяются главным образом тем, что на протяжении всей жизни представители мужского и женского пола испытывают различное отношение к себе со стороны родителей, учителей, друзей и общества. Когда мы рассуждаем о том, что важнее в процессе полоролевой идентификации — наследственность или культура, — мы, вероятно, неверно ставим вопрос. Наследственность и культура могут устанавливать какие-то внешние рамки полоролевой идентичности, но при формировании личности или психосексуальной идентичности они взаимодействуют, переплетен-

ции их не смущают. Гармези приводит такой пример: маленькая девочка, глядя на других детей, хотела взять с собой завтрак в школу, но у нее дома не нашлось ничего, что можно было бы положить между двумя кусками хлеба. Не смущенная этим обстоятельством, она сделала сандвичи из хлеба. Впоследствии, всякий раз, когда она была вынуждена обходиться тем, что имелось, или попадала в трудное положение, она напоминала себе, что «сандвичи можно сделать и из хлеба».

3. Эти дети часто очень независимы. Они живут своим умом и хотя прислушиваются к советам взрослых, но не попадают при этом под их влияние.

4. Они обычно устанавливают несколько устойчивых, придающих им чувство безопасности и защищенности контактов с другими людьми (Pines, 1984; Rutter, 1984). Это могут быть отношения как со сверстниками, так и с учителем, тетей, соседом.

5. Наконец, эти дети стремятся к достижениям. Одни демонстрируют высокую успеваемость в учебе, другие становятся хорошими спортсменами, третьи развивают в себе способности художника, музыканта. Успех доставляет им радость; они видят, что могут добиться многого и изменить те условия, которые их окружают.

Эмми Э. Вернер (Werner, 1989a) и ее коллеги длительное время наблюдали за жизнестойкими детьми, жившими на гавайском острове Кауаи. Исследование, длившееся более 30 лет, подтвердило, что можно добиться успеха в жизни, невзирая на полное лишений детство, и что этому успеху неизменно способствует ряд факторов. Из 201 ребенка, отнесенного исследователями к группе риска из-за тех неблагоприятных условий, которые складывались у каждого из них дома, 72 превратились с возрастом в компетентных, отзывчивых людей, умеющих справляться с трудностями взрослой жизни. Среди факторов, способствовавших жизнестойкости этих детей, существенно выделялась поддержка со стороны семьи, учителей и других взрослых, бравших на себя функции родителей. Что особенно важно, в жизни этих детей был по крайней мере один человек, одаривавший их безусловной любовью.

Многое о характерных особенностях жизнестойких детей нам еще предстоит узнать. Взаимосвязь между темпераментом, способностями и обстоятельствами жизни этих детей столь сложна, что ее невозможно проследить с помощью одних лишь научных исследований. Тем не менее наблюдения за жизнеспособными детьми могут помочь нам понять, как дети, живущие в более приемлемых условиях, научаются справляться с тяготами повседневной жизни (Antony, & Cohler, 1987).

ные между собой, как две нити одной веревки. Нам необходимо будет посмотреть, как осуществляется это взаимодействие на протяжении всей человеческой жизни.

Хотя полоролевая идентичность и устанавливается в раннем детстве, процесс полоролевой идентификации продолжается еще долгие годы. Полоролевая идентичность, возможно, образует самую важную часть нашей Я-концепции, но это вовсе не какая-то постоянная, раз и навсегда укоренившаяся особенность личности. Прежде чем мы рассмотрим то, как может меняться полоролевая идентичность вследствие ряда жизненных обстоятельств, обратимся к некоторым явным различиям между полами и посмотрим, как эти генетически обусловленные особенности могут определять отдельные аспекты поведения.

Различия между мужчинами и женщинами

Исследования показывают, что мальчики рождаются, в среднем, более крупными, чем девочки. Новорожденные девочки немного обгоняют мальчиков в созрева-

нии скелета и, по всей видимости, обладают несколько более высокой кожной чувствительностью. Начавшие ходить мальчики немного более агрессивны, а девочки имеют небольшое преимущество в темпах освоения речи. В Соединенных Штатах мальчики к 8–10 годам начинают превосходить девочек в оперировании пространственными представлениями и решении арифметических задач. К 12 годам средняя девочка — это уже подросток, который быстро растет и созревает, тогда как считается, что средний мальчик в физическом отношении в этот момент еще не вышел из доподросткового возраста. К 15–16 годам девочки начинают еще больше превосходить мальчиков в вербальных навыках, то же самое происходит с мальчиками по части пространственного воображения и математических задач. К 18 годам средний юноша физически сильнее средней девушки примерно в 2 раза. Взрослый мужчина более мускулист и имеет более прочную костную систему, а на теле средней женщины образуется более толстая жировая прослойка. Организм женщин имеет ряд врожденных преимуществ, в частности большую эластичность кровеносных сосудов и способность более эффективно вырабатывать жировые вещества. В среднем возрасте мужчины гораздо больше, чем женщины, рискуют стать жертвой таких заболеваний, как эмфизема и артериосклероз, они более подвержены сердечным приступам, чаще погибают, кончают жизнь самоубийством, становятся наркоманами. На 100 женщин в возрасте 65 лет приходится лишь 68 мужчин, доживших до этого возраста; 85-летних женщин почти в 2 раза больше, чем мужчин того же возраста. До 100-летнего возраста доживает в 5 раз больше женщин, чем мужчин (McLoughlin, Shryer, Goode, & McAuliffe, 1988).

По всей видимости, многие из этих отличий между мужчинами и женщинами генетически обусловлены. Например, Маккоби и Джеклин (Maccoby, & Jaklin, 1980) предполагают, что большая агрессивность мужчин может быть вызвана тем, что их организм в пренатальный период получал большее количество половых гормонов. Тиджер (Tieger, 1980), не соглашаясь с этой точкой зрения, утверждает, что у мужчин отсутствует какая бы то ни было биологическая предрасположенность к проявлению агрессивности. Он считает, что повышенная агрессивность мужчин обусловлена скорее полоролевой социализацией. Согласно более современным исследованиям (Hyde, 1984), даже к этим общепризнанным различиям между мужчинами и женщинами по уровню агрессивности нужно подходить с большой осторожностью, — как и к половым различиям в проявлении математических и вербальных способностей. Исследовав не одну сотню людей, Хайд пришел к заключению, что различия, выявляемые между средним мужчиной и средней женщиной, обнаруживаются далеко не всегда.

Не менее значимы и данные ученых, полученные в областях, где между мужчинами и женщинами различий *не* наблюдается. Так, Рубл (Ruble, 1988) проанализировал результаты многих исследований, направленных на выявление полоролевых различий, отмечая при этом те области, где различия не были обнаружены. По всей видимости, можно говорить об отсутствии заметных различий между полами, к примеру, в социабельности, уровне самоуважения, мотивации достижения и даже в способности зазубривать учебный материал или в аналитических навыках.

В сущности, даже действительно существующие различия между мужчинами и женщинами оказываются весьма незначительными и часто не превышают 5 % от

максимально возможной величины. В ходе многочисленных исследований, проведенных в середине 80-х годов, выяснилось, что эти тенденции не столь сильны, как считалось ранее (Halpern, 1986; Ruble, 1988). В среднем, мужчины обнаруживают незначительное превосходство по уровню общей активности, агрессивности и математических способностей, а женщины имеют некоторое преимущество лишь в сфере проявления эмпатии. Более того, многие из действительно существующих различий в чертах личности поддаются изменению в ходе обучения, при перемене жизненного уклада и социальных ожиданий.

Пол и социализация

В том, *что* ребенок узнает о своей половой принадлежности, имеется по крайне мере два взаимозависимых компонента: *связанное с полом поведение* и *представления о половых особенностях*. Сторонники теории социального научения направляют свое внимание на то, как ребенок усваивает элементы связанного с полом поведения и как они объединяются в его половую, или гендерную, роль. (Поскольку термин половая имеет множество значений, то, когда говорят о различиях между мужскими и женскими качествами, чаще отдают предпочтение слову гендерная. Тем не менее некоторые видные специалисты продолжают пользоваться и первым, и вторым термином как синонимами[1] [Ruble, 1988].) В противоположность этому, сторонники когнитивного подхода изучают в первую очередь то, как ребенок приходит к пониманию пола, как складываются его представления о половых различиях — гендерные понятия — и формируется половая идентичность. Начнем с рассмотрения того, как ребенок усваивает культурно обусловленные модели поведения, которые лежат в основе половой (гендерной) роли.

Связанное с полом поведение. В большинстве культур дети начинают демонстрировать соответствующее их полу поведение к 5-летнему возрасту. Но некоторые специфические для своего пола модели поведения многие из них усваивают уже к трем годам (Weinraub, Clemens et al., 1984). В детских садах, например, девочек чаще всего можно видеть играющими с куклами, помогающими накрывать на стол; они проявляют больший, нежели мальчики, интерес к рисованию и музыке. Мальчики этого же возраста строят из конструктора, играют с машинками, шалят (Pitcher, & Schultz, 1983).

Иногда это типичное для пола поведение излишне подчеркивается или превращается в обязательное. Полоролевые стереотипы — это укоренившиеся, твердые представления о том, каким должно быть мужское и женское поведение.

ПОЛОРОЛЕВЫЕ СТЕРЕОТИПЫ

Укоренившиеся, твердые представления о том, каким должно быть поведение мужчины и женщины.

За ними стоит предположение, что «маскулинность» и «феминность» — это две различные, исключающие друг друга категории и что поведение челове-

[1] В дальнейшем термины «пол» («половая») и «гендер» («гендерная») используются как синонимы сообразно контексту. — *Прим. науч. ред.*

ка должно соответствовать либо одной из них, либо другой. Подобные представления преобладают почти во всех культурах. В Соединенных Штатах, к примеру, родители могут побуждать своего ребенка, в зависимости от его пола, быть или «настоящим мальчиком» — сдержанным, волевым, уверенным в себе, жестким, практичным и напористым, или «настоящей девочкой» — нежной, зависимой, чувствительной, разговорчивой, кокетливой и непрактичной (Bem, 1975; Williams, Bennett, & Best, 1975). Некоторых детей просто вынуждают принять эти полоролевые стереотипы, независимо от их природных склонностей.

Как происходит усвоение половых ролей? С образцами для подражания и с системой поощрений и наказаний, помогающей отличить приемлемое для их пола поведение от неприемлемого, дети сталкиваются уже в младенческом возрасте. Мальчиков с первых лет жизни общество подталкивает к принятию маскулинных стереотипов физической активности и отваги. Смит и Ллойд (Smith, & Lloyd, 1978) провели исследование, во время которого наблюдали за тем, как женщины-матери ведут себя с чужими 6-месячными детьми. Дети «играли роли»: часть девочек выдали за мальчиков, а часть мальчиков — за девочек, остальных детей представили в соответствии с их истинным полом. Участвующие в эксперименте женщины неизменно побуждали мнимых мальчиков проявлять большую физическую активность, ползать и играть. С девочками они обращались более мягко, побуждая их больше разговаривать. По мере того как дети становятся старше, родители будут относиться к ним тем благосклоннее, чем более их поступки будут соответствовать изначально принятым половым ролям.

Роль отца в усвоении ребенком половой роли может быть особо значимой (Honig, 1980; Parke, 1981). Отцы даже в большей степени, чем матери, приучают детей к соответствующим половым ролям, подкрепляя развитие женственности у своих дочерей и мужественности — у сыновей. Одно время считалось, что влияние отцов сказывается только на обучении сыновей маскулинным моделям поведения, и, кажется, это утверждение действительно верно для дошкольного периода. Если отец покинул семью до того, как его сыну исполнилось пять лет, то сын впоследствии часто оказывается более зависимым от своих ровесников и менее уверенным в себе, чем мальчик из полной семьи (Parke, 1981). На девочках отсутствие отца сказывается в первую очередь в подростковый период. Хорошие отцы способны помочь своим дочерям научиться взаимодействовать с представителями противоположного пола адекватно ситуации (Lamb, 1979; Parke, 1981).

Представления о половых особенностях. Обычно считается, что развитие *гендерных схем* (Levy, & Carter, 1989) — обусловленных полом социокультурных норм и/или стереотипов — является отчасти следствием уровня когнитивного развития ребенка, отчасти — результатом влияния отдельных сторон культуры, которые ребенок может наблюдать. Частью гендерных схем является представление о *половой идентичности*, которая в определенной последовательности развивается у ребенка на протяжении первых 7–8 лет его жизни. Дети начинают называть себя «мальчиком» или «девочкой» в очень раннем возрасте. Однако они еще не понимают, что будут оставаться мужчинами и женщинами всю свою жизнь и что пол

нельзя изменить, как одежду, прическу или род занятий. Дошкольник вполне может поинтересоваться у своего отца, кем тот был — мальчиком или девочкой, когда был маленьким. К 6–7 годам большинство детей уже не делают подобных ошибок. Они достигают ступени, которую можно охарактеризовать как *константность пола* (Stangor, & Ruble, 1987).

Гендерные понятия формируются у детей на основании того, чему их учат, а также за счет подражания тем моделям, которые их окружают. Кроме того, в развитие этих понятий вносят определенный вклад литературные произведения, кино и телевидение. Современные исследования стереотипных моделей свидетельствуют о том, что полоролевые образы, появлявшиеся на телеэкранах в течение прошедших 10–15 лет, остаются в целом устойчивыми, традиционными и соответствующими стереотипным ролям (Signorielly, 1989). Даже анализ книг для чтения учеников начальных классов, который был проведен в 1972 году, а затем повторен 17 лет спустя, показывает, что в учебной литературе для младших школьников преобладают все те же устоявшиеся половые модели (Purcell, & Sewart, 1990). Не приходится удивляться, что представления детей о половых особенностях часто бывают стереотипными и характеризуются противопоставлением одного пола другому.

Андрогинная личность

Три десятилетия назад родителям и учителям советовали прилагать усилия к тому, чтобы дети усвоили характерное для своего пола поведение к моменту поступления в школу. Как их убеждали, не справившихся с этой задачей детей могли ожидать в дальнейшем серьезные проблемы, связанные с психологической дезадаптацией. Однако в настоящее время в психологической литературе берет верх иная точка зрения, сводящаяся к тому, что однозначный упор на маскулинность или феминность в моделях поведения ограничивает эмоциональное и интеллектуальное развитие как мужчин, так и женщин (Bem, 1985).

Многие психологи начинают понимать, что в одном и том же человеке могут сосуществовать позитивные мужские и женские качества. Мужчины и женщины в равной мере способны быть и честолюбивыми, и преданными, и самостоятельными, и нежными, и решительными, и чуткими. Эта смесь человеческих качеств и образует то, что называют а н д р о г и н н о й л и ч н о с т ь ю. При этом указанные качества вовсе не ограничивают андрогинную личность в ее проявлениях. В зависимости от обстоятельств, мужчины с андрогинными чертами личности могут быть независимыми и решительными, но вместе с тем способными приласкать младенца или внимательно выслушать другого человека. Женщины с такими чертами личности могут быть деятельными, разбираться в материальных вопросах и тем не менее свободно выражать свои чувства и одаривать окружающих своей заботой.

АНДРОГИННАЯ ЛИЧНОСТЬ

Полоролевая идентичность, сочетающая в себе ряд позитивных аспектов как традиционно мужского, так и традиционно женского поведения.

Андрогинная личность формируется под воздействием специфического воспитания и благодаря особой позиции родителей, поощряющих ребенка усваивать модели поведения, характерные для обоих полов. Кстати, раньше родители допускали

подобное поведение, главным образом, у девочек (Martin, 1990). Сохраняемая в течение всей жизни андрогинная половая идентичность, которая сочетает в себе черты маскулинности и феминности, как правило, вырабатывается у детей в том случае, если такое поведение моделируется на глазах у ребенка и принимается другими, что достигается, когда родитель одного с ребенком пола показывает ему образец андрогинного поведения, а родитель противоположного пола поощряет подобные действия (Ruble, 1988).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Охарактеризуйте связь между наследственностью и средой в развитии человека. Приведите пример такого взаимодействия.
2. Опишите процесс усвоения ребенком полоролевых моделей поведения.
3. Как полоролевые стереотипы могут препятствовать развитию гармоничной личности? Как этого можно избежать?

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Процесс роста и развития человека, начинающийся с момента зачатия и продолжающийся всю жизнь, носит многосоставной характер и его нелегко разложить на компоненты, обусловленные теми или иными причинами. Любой ребенок — продукт сложного взаимодействия наследственности и среды. Не вызывает сомнений, что поведение человека не может сформироваться под влиянием только одного из этих начал.

В этой главе рассмотрены основные аспекты репродуктивной генетики, а также те факторы, которые имеют отношение к генным и хромосомным аномалиям. Некоторые из этих аномалий могут вызывать такие тяжелые заболевания, как болезнь Тея-Сакса, в то время как другие приводят к менее серьезным расстройствам. Некоторые заболевания, в силу своего сцепленного с полом происхождения, поражают преимущественно мужчин. Могут они встречаться и у женщин, но это бывает крайне редко. Генетические дефекты имеют различное происхождение. Причиной их может быть повреждение какого-то одного гена, транслокация или отрыв участка хромосомы, накопленный эффект ряда мелких ошибок в генетической программе.

Задачей генетического консультирования является информирование будущих родителей о тех опасностях, с которыми может быть связана планируемая беременность. Проконсультироваться у врача-генетика следует в первую очередь немолодым родителям, а также родителям, члены семей которых страдают какими-либо наследственными заболеваниями, и парам, у которых произошло три и более выкидыша. Если беременность уже имеет место, генетическое консультирование дополняется дородовой диагностикой, которая может включать в себя ультразвуковое исследование, амниоцентез, анализ ворсинок хориона, фетоскопию, анализ крови матери и предимплантационную диагностику эмбриона.

Однако поведение ребенка определяется не только наследственностью. Нельзя недооценивать влияния на него культуры и социализации. К примеру, наблюдения за приемными детьми и близнецами наглядно свидетельствуют о том, что поведение

человека в немалой степени зависит как от наследственности, так и от среды. Если в генах заложена программа развития человека, то от культуры зависит, будет ли реализован генетический потенциал, и если будет, то как. Поскольку семья является основным посредником социализации в обществе, родители, воспитывая детей, должны учитывать как их интересы, так и потребности общества. В наши дни стремительных социальных перемен задача социализации оказывается в числе важнейших и труднейших.

Наиболее зримо результаты взаимодействия наследственности и культуры прослеживаются в формировании у ребенка полоролевой идентичности. Хотя биологические основы половой идентичности закладываются еще до рождения, половые роли и половая идентичность претерпевают изменения на протяжении всей жизни человека. В обществе имеются определенные представления о приемлемых половых ролях, и ребенку стараются навязать укоренившиеся половые стереотипы. В последние годы, однако, психологи и родители начали понимать, насколько важно прививать детям качества андрогинной личности: в этом случае человек независимо от своего пола способен быть и честолюбивым, и преданным, и самостоятельным, и нежным, и решительным, и чутким.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Полоролевая социализация — это процесс, который продолжается всю жизнь, в ходе которого взаимодействие биологических факторов и меняющейся среды может приводить порой к неожиданным поворотам в судьбе. Так, например, есть основания полагать, что «девчонки-сорванцы» и «маменькины сынки» не получают признания среди сверстников в среднем детстве. Кроме того, и средства массовой информации культивируют одни роли и не поддерживают другие.

Вспомните, какие роли были характерны для ваших бывших одноклассников, с которыми вы учились в начальной школе. Были ли среди них девочки-сорванцы и мальчики-неженки? Была ли в вашем классе «папенькина дочка» или какой-нибудь неисправимый индивидуалист и задира? Что с ними стало? Опишите, как отдельные факторы (например, поведение группы сверстников или то, которое показывают в кино или по телевидению) влияют на выбор половых ролей в отрочестве, юности и ранней взрослости. Какие роли поощряются? Какие роли не приемлются группой сверстников? Какие генетические наклонности могут легко проявиться на этом отрезке жизни?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Аллели (alleles)
Андрогинная личность (androgynous personality)
Аутосомы (autosomes)
Генетическое консультирование (genetic counseling)
Генная терапия (gene therapy)
Генотип (genotype)
ДНК (дезоксирибонуклеиновая кислота) (DNA (deoxyribonucleic acid))
Доминантный (dominant)
Зигота (zygote)
Кариотип (karyotype)
Кроссинговер (crossover)
Мейоз (meiosis)
Митоз (mitosis)
Мутация (mutation)
Полигенная система наследственности (polygenic system of inheritance)

Полоролевые стереотипы (gender-roles stereotypes)
Признаки, не сцепленные с полом (non-sex-linked autosomal trait)
Признаки, сцепленные с полом (sex-linked traits)
Рецессивный (recessive)
РНК (рибонуклеиновая кислота) (RNA (ribonucleid acid))
Социализация (socialization)
Фенотип (phenotype)
Этноцентризм (ethnocentrism)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Anthony, E. J., & Cohler, B. J. (Eds). *The invulnerable child*. New York: Guilford Press, 1987.
Сборник статей научного характера о жизнестойких детях, которые преуспевают, несмотря на полное лишений детство.

Cart, C. S., Metress, E. K., & Metress, S. P. Biological bases of human aging and disease. Boston: Jones and Barlett, 1992.
Легко читаемая, познавательная книга о биологических и психологических изменениях, которые происходят с человеком в средний период жизни.

Featherstone, H. A difference in the family: Living with a disabled child. New York: Penguin, 1981.
Автор, сама воспитывающая ребенка-инвалида, описывает в этой научно аргументированной, интересной и трогательной книге те ежедневные трудности, опасения и сомнения, которые приходится испытывать близким тяжело больного ребенка, не теряющим при этом веру и надежду. Прекрасное пособие для работников социальных служб, а также для родителей, дедушек и бабушек.

Gould, S. L. Eight little piggies: Reflections in natural history. New York: W. W. Norton, 1993.
Читателям, скептически относящимся к притязаниям генетики поведения, возможно, следует познакомиться с несколькими короткими рассказами о поведении животных, представленными в этом занимательном сборнике, написанном известным натуралистом.

Kelly, T. E. Clinical genetics and genetic counseling, 2nd ed. Chicago and London: Yearbook Medical, 1986.
Содержащее большое количество научного материала, но легко читаемое учебное пособие по генетике и ее клиническим приложениям.

Lynch, E. W., & Hanson, M. J. (Eds). Developing crosscultural competence: A guide for working with young children and their families. Baltimore, MD: Paul Brookes, 1992.
Ряд наводящих на размышление статей, авторы которых представляют разные этнические, культурные и языковые группы, иллюстрирующих семейные модели поведения и ценности в современном американском обществе.

Plomin, R. Nature and nurture: An introduction to human behavioral genetics. Pacific Groove, CA: Brooks/Cole, 1990.
Автор этой небольшой книги описывает специфические проблемы генетических исследований языком, доступным для широкого читателя, избегая при этом излишних упрощений.

Tobin, J. J., Wu, D. Y. H. & Davidson, D. H. Preschool in three cultures: Japan, China, and United States. New Haven, CT: Yale University Press, 1989.
Авторы в подробной и обстоятельной манере показывают, как воспитывают, обучают и подготавливают к жизни дошкольников в трех различных общественных системах.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Канаев И. И. Близнецы: Очерки по вопросам многоплодия. — М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1959.
Книга, рассчитанная на широкий круг специалистов, содержит краткий обзор огромного материала по изучению близнецов (до середины 50-х годов).

Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда. (Пер. с англ.) — М.: Изд. группа «Прогресс», 1993.

Книга известного американского генетика, рассчитанная на широкого читателя, рассказывает о генетических механизмах человеческого разнообразия. Рассматривается роль наследственности и среды в формнровании индивидуальности человека, его творческих способностей, психических свойств.

Особеиности развития близнецов / Под ред. Г. К. Ушакова. — М.: Медициаа, 1977.

Коллектнвная монография, посвященная систематическому изложению тенденций постнатального соматического, нейропсихического и нейрофизиологического развития близнецов. Содержит большое количество даиных, получеиных близнецовым методом в отношеиии таких стадий развития, как детство, отрочество и юиость.

Роль среды и наследственности в формироваиии индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. — М.: Педагогика, 1988.

В монографии обобщаются результаты современных отечественных и зарубежиых исследоваиий по проблемам современиой психогенетики.

Эфроимсон В. П. Гениальность и генетика. — М.: Иифopм.-изд. агеитство «Русский мир», 1998.

В сборнике работ выдающегося отечественного генетика В. П. Эфроимсона («Гениальность и генетика», «Педагогическая генетика», «Родословиая альтруизма») обсуждается широкий круг вопросов, связаиных с ролью наследствеиности и социальной среды (и их взаимодействия) в развитии личиости. Излагается оригииальная концепция гениальности.

Глава 4

Пренатальное развитие и роды

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями:

1. Описать три периода пренатального развития.
2. Охарактеризовать общие тенденции, проявляющиеся в процессах пренатального роста и развития.
3. Объяснить значение критических периодов в пренатальном развитии.
4. Перечислить факторы, влияющие на пренатальное развитие.
5. Назвать и описать три стадии родов.
6. Рассказать о преимуществах и трудностях, связанных с применением современных медицинских технологий при родах.
7. Описать ход естественных родов.
8. Кратко охарактеризовать основные перемены в семье, связанные с ожиданием ребенка.
9. Охарактеризовать феномен бондинга.

Пренатальное развитие, в ходе которого происходит развертывание унаследованного потенциала, является одним из самых ярких примеров процесса созревания. Созревание будущего младенца в пренатальный период происходит в строго контролируемой среде — матке — и проходит ряд этапов в жестко заданной последовательности. Но даже и в материнской утробе внешняя среда оказывает влияние на его развитие. Практически с момента зачатия ребенок становится элементом ситуации, складывающейся в окружающей его среде и, появившись на свет, представляет собой отнюдь не «чистый лист». Ожидания и опасения, достаток и лишения, стабильность и потрясения, здоровье и болезни в тех семьях, где предстоит родиться детям, влияют не только на их последующую жизнь, но и на пренатальное развитие. Несмотря на то что роды тоже представляют собой генетически запрограммированную последовательность событий, особенности появления на свет каждого конкретного ребенка определяются в значительной степени культурными, историческими и семейными условиями. В данной главе мы проследим весь период пренатального развития — от зачатия до рождения. Мы рассмотрим биологические механизмы и процессы созревания, средовые влияния на эти механизмы и процессы, а также связанные с такими влияниями возможные осложнения.

ПРЕНАТАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Потенциальное развитие уникального человеческого существа начинается с оплодотворения. Оплодотворенная яйцеклетка — одна-единственная клеточка, практически невидимая невооруженным глазом, — несет в себе всю генетическую информацию, необходимую для создания нового организма. Однако путь, который ей предстоит проделать в течение последующих девяти месяцев, нелегок, а порой и опасен. Подсчитано, что от 50 % до 70 % оплодотворенных яйцеклеток погибают в течение первых двух недель (Beller, & Zlatnik, 1994; Grobstein, Flower, & Mendeloff, 1983). Вполне вероятно, что около 25 % из числа выживших попадет в число утраченных в результате прерывания беременности уже после того, как женщина узнает о ней. Рассмотрим процесс оплодотворения и сложный путь последующего внутриутробного развития.

Оплодотворение

Примерно на 10-й день после начала регулярно наступающего у большинства женщин менструального цикла *яйцеклетка*, развившаяся в одном из яичников, под воздействием гормонов начинает быстро расти. Этот период роста продолжается 3–4 дня. К концу 13-го или 14-го дня окружающий яйцо фолликул лопается, и яйцеклетка начинает продвигаться по одной из двух *фаллопиевых труб*. Это освобождение яйцеклетки из яичника называется *овуляцией*.

У большинства женщин овуляция происходит на 14-й день после начала менструации. Срок жизни созревшей яйцеклетки составляет примерно 3 дня.

Продолжительность жизни *сперматозоидов*, попадающих во влагалище женщины во время полового акта, также составляет 2–3 дня. Жизнеспособные сперматозоиды, продвигаясь из вагины в матку, а оттуда — вверх по фаллопиевым трубам и достигая яйцеклетки за время критического периода (от 48 до 72 часов), способны *оплодотворить* ее. Если этого не происходит, яйцеклетка продолжает движение по фаллопиевой трубе в направлении матки, где и самораспадается.

Сперматозоид и яйцеклетка являются единственными в своем роде клетками, каждая из которых содержит половину хромосомного набора, определяющего наследственный потенциал индивидуума. Зарождение человеческого существа в результате соединения этих двух клеток — событие уникальное. Во время полового акта во влагалище попадает около 300 миллионов сперматозоидов, но лишь один из них может оплодотворить яйцеклетку. Пол и наследственные признаки будущего ребенка зависят от того, какой из них выживет и проникнет в яйцек-

ЯЙЦЕКЛЕТКА

Женская зародышевая клетка (яйцо или гамета).

ФАЛЛОПИЕВЫ ТРУБЫ

Два прохода, начинающиеся в верхней части матки, по которым яйцеклетка попадает в нее из яичника.

ОВУЛЯЦИЯ

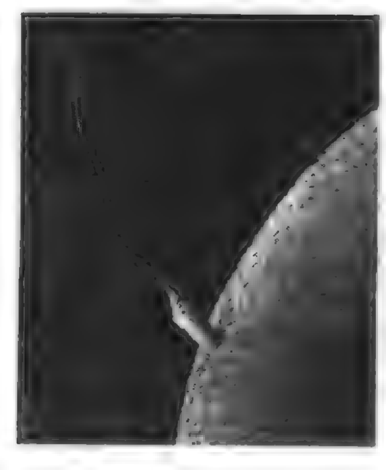
Освобождение яйцеклетки из яичника и попадание ее в одну из фаллопиевых труб примерно на 14-й день после начала менструации.

СПЕРМАТОЗОИД

Мужская половая клетка (или гамета).

ОПЛОДОТВОРЕНИЕ

Соединение сперматозоида и яйцеклетки.



Живая яйцеклетка в момент зачатия. Хотя во внешнюю оболочку яйцеклетки начали проникать несколько сперматозоидов, только один из них сможет оплодотворить ее.

летку. Чтобы добраться до нее, сперматозоид должен проделать долгий и трудный путь. Микроскопических размеров спермии должны пробраться вверх по проходу длиной почти 30 сантиметров, уцелеть в кислой среде, пробить себе путь через слизь, преодолеть другие препятствия и наконец достичь нужного места в нужное время. Только один спермий проникает в яйцеклетку через окружающую ее мембрану. С этого момента и начинается процесс оплодотворения. В течение следующих 24–48 часов генетический материал двух индивидуумов соединяется и дает начало новому организму (Beller, & Zlatnik, 1994).

Периоды пренатального развития

После того как яйцеклетка соединится со сперматозоидом, ее называют зиготой. Вслед за этим наступает герминальный период — время очень быстрого дробления зиготы и первичной организации клеток, — который продолжается около 2-х недель. За герминальным следует эмбриональный период, во время которого происходит структурное развитие зародыша, занимающее около 6 недель. Наконец, начиная с 3-го месяца беременности и до родов идет фетальный период, в течение которого происходит созревание плода. Именно в этот промежуток времени начинают функционировать мышцы, органы и системы организма. Многие процессы, необходимые организму для того, чтобы выжить при рождении, развиваются на протяжении этого последнего периода пренатального развития.

ЗИГОТА

Оплодотворенная яйцеклетка.

ГЕРМИНАЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Период быстрого роста и первичной дифференциации клеток, начинающийся с момента зачатия и продолжающийся около 2-х недель.

ЭМБРИОНАЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Второй период пренатального развития, который продолжается с конца 2-й недели до конца 2-го месяца (считая с момента зачатия). Все главные структуры и органы индивидуума формируются в течение этого периода.

Герминальный период. Через несколько часов после оплодотворения зигота, продвигаясь по одной из фаллопиевых труб в направлении матки, делится на

2 клетки. Затем, в результате второго дробления, из этих 2-х клеток образуются 4 и так далее. Процесс дробления клеток ускоряется, так что к концу 6-го дня образуется уже более 100 клеток, которые, хотя и уступают по размеру зиготе, содержат тот же набор ДНК.

Иногда при первом дроблении зиготы образуются 2 совершенно идентичные клетки, которые затем разделяются и развиваются в 2 практически одинаковых организма. В этом случае на свет появляются монозиготные (или идентичные) близнецы. Так как близнецы эти развиваются из одной клетки, они всегда имеют одинаковый пол и одинаковые физические признаки. Бывает и так, что из яичников одновременно освобождаются сразу 2 яйцеклетки, каждая из которых, соединяясь со сперматозоидом, дает начало развитию дизиготных (или разнояйцевых) близнецов. Генетические признаки, унаследованные разнояйцевыми близнецами, могут быть столь же различными (или столь же сходными), как и признаки братьев (сестер), зачатых в разное время. Дизиготные близнецы могут иметь либо одинаковый, либо противоположный пол, поскольку яйцеклетки оплодотворяются 2 различными сперматозоидами.

ФЕТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Заключительный период пренатального развития, который продолжается с начала 3-го месяца (считая с момента зачатия) до родов. В течение этого периода происходит созревание плода и начинается функционирование всех его органов.

МОНОЗИГОТНЫЕ (ИДЕНТИЧНЫЕ) БЛИЗНЕЦЫ

Близнецы, появившиеся в результате разделения одной оплодотворенной яйцеклетки на две или более.

ДИЗИГОТНЫЕ (РАЗНОЯЙЦЕВЫЕ) БЛИЗНЕЦЫ

Близнецы, появившиеся в результате оплодотворения двух отдельных яйцеклеток двумя сперматозоидами.

К концу 1-й недели из клеток, образовавшихся в результате дробления зиготы, формируется бластоциста — шарообразное скопление клеток, внутренняя полость которого заполнена жидкостью из яйцевода. Бластоциста движется по фаллопиевой трубе в матку. В это же время начинается процесс дифференциации клеток, то есть разделения их на группы в соответствии с будущими функциями. Из внутренних клеток бластоцисты образуется зародышевый диск, из которого впоследствии развивается

БЛАСТОЦИСТА

Полая, заполненная жидкостью сфера из клеток, образующаяся через несколько дней после зачатия.

Монозиготные близнецы (слева) имеют одинаковые физические признаки и всегда однополы; дизиготные (справа) — могут быть так же похожи или не похожи друг на друга, как братья (сестры), родившиеся в разное время.

эмбрион. Из других групп клеток формируются вспомогательные (поддерживающие) структуры и защитные оболочки, покрывающие эмбрион.

Одновременно с этим, на 6-й день после оплодотворения, бластоциста, теперь уже свободно плавающая внутри матки, начинает внедряться в ее поверхность, разрывая мельчайшие кровеносные сосуды, чтобы добыть себе питательные вещества. За несколько дней она погружается в стенку матки. Этот процесс, который носит название и м п л а н т а ц и и, вызывает в организме женщины гормональные изменения, свидетельствующие о наступлении беременности.

ИМПЛАНТАЦИЯ

Погружение бластоцисты в стенку матки после спуска по фаллопиевой трубе.

Решающая фаза пренатального развития — процесс имплантации — протекает отнюдь не автоматически. Свыше 50 % оплодотворенных яйцеклеток так никогда и не имплантируются: одним не удается развиться в полноценную бластоцисту, другие просто не выживают в неблагоприятной внутриматочной среде (Beller, & Zlatnik, 1994). Для женщины нарушение имплантации по своим последствиям в чем-то сходно с нарушением вынашивания в период беременности, наступающий несколько позже. Путь от яичника до матки, который проходит яйцеклетка, показан на рис. 4-1.

Эмбриональный период. Эмбриональным называют период, продолжающийся с конца 2-й недели до конца 2-го месяца, считая с момента зачатия. В это время

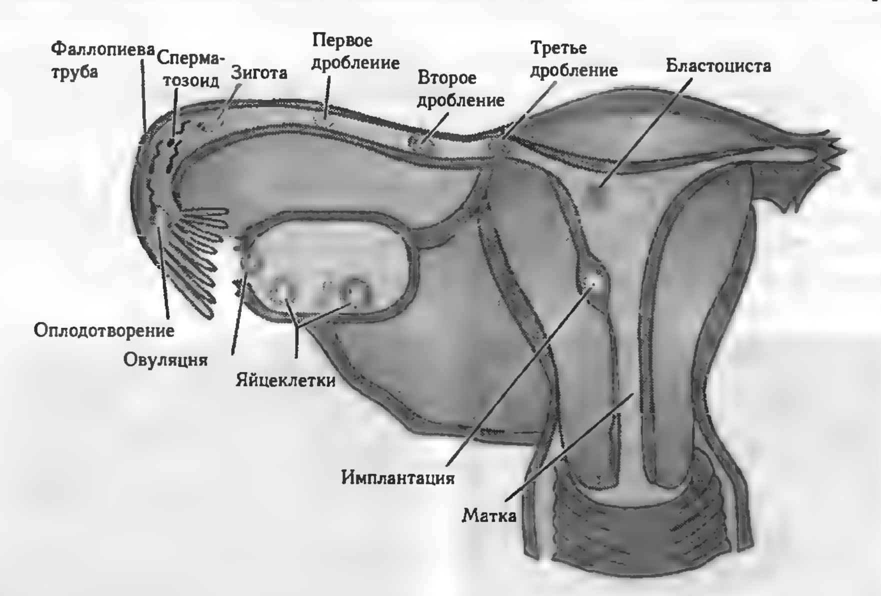


Рис. 4-1. На рисунке показан путь яйцеклетки по мере ее продвижения из яичника в матку. Пренатальное развитие начинается с соединения сперматозоида и яйцеклетки в верхней части фаллопиевой трубы. Затем оплодотворенная яйцеклетка, или зигота, в течение нескольких дней перемещается вниз по фаллопиевой трубе в направлении матки, одновременно дробясь. Процесс дробления продолжается приблизительно в течение недели — до тех пор, пока не образуется бластоциста. К этому моменту бластоциста уже достигла матки и в течение нескольких последующих дней имплантируется в ее стенку.

одновременно протекают 2 очень важных процесса. Из наружного слоя клеток образуются все те ткани и структуры, которые в оставшийся период беременности будут поддерживать, питать и защищать эмбрион, а позднее — и плод. Из зародышевого диска начинается развитие (по крайней мере, в общей форме) всех органов и характерных признаков самого эмбриона. В течение этого периода у крохотного зародыша появляются ручки, ножки, пальцы, лицо, сердце, которое уже бьется, мозг, легкие и другие важнейшие органы. К концу эмбрионального периода в зародыше уже вполне различимы черты, из всех живых существ присущие только человеку.

Вспомогательные (поддерживающие) структуры. Эмбрион развивается, окруженный защитными оболочками, в мешке амниона, заполненном околоплодной жидкостью. Он питается при помощи органа, называемого плацентой, который формируется специально для того, чтобы содействовать росту нового организма. Плацента представляет собой дисководное тканевое образование на стенке матки, развивающееся частично из тканей стенки матки, а частично — из наружного слоя ткани, окружающей эмбрион и амниотический мешок.

Плацента начинает развиваться с момента имплантации и продолжает расти примерно до 7-го месяца беременности. Она связана с эмбрионом пупочным канатиком, или пуповиной, — плотным тканевым тяжем, содержащим в себе 2 артерии и 1 вену плода. Плацента обеспечивает обмен веществ между организмом матери и эмбрионом, задерживая крупные инородные образования, но пропуская питательные вещества. Таким образом, энзимы, витамины и даже защищающие эмбрион от болезней антитела передаются ему от матери, а продукты жизнедеятельности эмбриона передаются с его кровью в организм матери для окончательного выделения. Сахара, жиры и протеины также попадают в организм эмбриона через плаценту, хотя она не пропускает некоторые бактерии и соли. Важно отметить, что кровеносная система организма матери и эмбриона, строго говоря, не является общей. Плацента обеспечивает обмен питательными веществами и продуктами жизнедеятельности эмбриона путем диффузии через клеточные мембраны, не допуская обмена кровяных клеток.

МЕШОК АМНИОНА

Заполненная жидкостью оболочка, окружающая развивающийся эмбрион или плод.

ПЛАЦЕНТА

Дисководное тканевое образование, расположенное в одном из участков стенки матки, через которое эмбрион получает питательные вещества и удаляет продукты жизнедеятельности.

ПУПОЧНЫЙ КАНАТИК, ИЛИ ПУПОВИНА

Плотный тяж, соединяющий плаценту с эмбрионом; содержит в себе пупочные кровеносные сосуды плода: две артерии и одну вену.

На протяжении всех 6 недель эмбрионального периода зародыш быстро растет, какие-то изменения происходят каждый день. Сразу после имплантации эмбриона клетки начинают дифференцироваться на 3 отдельных слоя. Из наружного слоя — эктодермы — впоследствии образуется кожа, органы чувств и нервная система; из среднего слоя — мезодермы — мышечная ткань, кровеносная и выделительная системы; из внутреннего слоя — эндодермы — пищеварительная система, легкие, щитовидная железа, тимус и другие органы. Одновременно начинают развиваться нервная трубка (которая впоследствии дифференцируется, образуя спинной и головной мозг)

ЭКТОДЕРМА

Наружный слой клеток развивающегося эмбриона, из которого впоследствии формируются кожа, органы чувств и нервная система.

МЕЗОДЕРМА

Средний слой клеток развивающегося эмбриона, из которого формируются мышечная ткань, кровеносная и выделительная системы.

ЭНДОДЕРМА

Внутренний слой клеток развивающегося эмбриона, из которого формируются пищеварительная система, легкие, щитовидная железа, тимус и другие органы.

и сердце. К концу 4-й недели беременности, всего через 2 недели с начала эмбрионального периода, начинает биться сердце зародыша и функционировать, хотя и в самой примитивной форме, его нервная система. Сердце и нервная система содействуют развитию эмбриона как целого организма. И все это происходит с зародышем, длина которого составляет всего 4 мм, и часто еще до того, как будущая мать узнает о своей беременности.

В течение 2-го месяца происходит быстрое развитие тех систем и органов, которые отличают человека от всех других существ. Из небольших зачатков конечностей на туловище зародыша образуются руки и ноги. У месячного зародыша можно обнаружить глаза, которые выглядят расположенными по бокам головы; строение лица зародыша на протяжении 2-го месяца меняется практически ежедневно. Формируются и внутренние органы: легкие, пищеварительная и выделительная системы, хотя они пока еще не функционируют. Рост эмбриона показан на рис. 4-2.

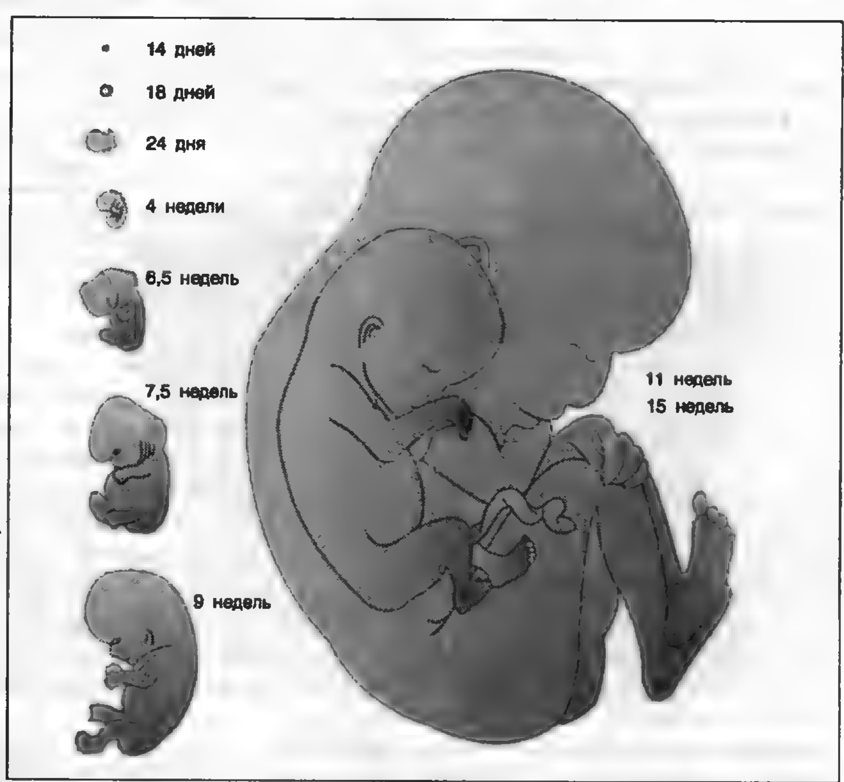


Рис. 4-2. Эмбриональный период.
Показаны в натуральную величину размеры человеческого эмбриона и плода в возрасте от 14 дней до 15 недель

Именно в этот период велика вероятность **выкидыша, или самопроизвольного аборта**. Чаще всего это бывает вызвано неправильным развитием плаценты, пуповины и/или самого эмбриона (Beck, 1988). Так как эмбрион получает питательные вещества через плаценту из организма матери, попадание в материнский организм токсичных веществ, неправильное (недостаточное) питание или плохое здоровье матери могут сказаться на развитии ребенка. В следующих разделах этой главы мы будем рассматривать различные факторы, влияющие на пренатальное развитие.

ВЫКИДЫШ (САМОПРОИЗВОЛЬНЫЙ АБОРТ)

Изгнание плодного яйца до приобретения плодом жизнеспособности.

Фетальный период. Фетальный период продолжается с начала 3-го месяца беременности и до момента рождения, то есть примерно 7 месяцев из 9-месячного, или 266-дневного **периода беременности**. Именно в это время созревают и начинают функционировать большинство органов и систем организма. Плод начинает шевелиться, «брыкаться», поворачивать голову, а затем и все тело. Несмотря на плотно сомкнутые веки, он пробует «направлять взгляд», совершая некоординированные движения глаз, «хмурится», шевелит губами, открывает рот, начинает понемногу глотать амниотическую жидкость, отрабатывает дыхательные упражнения в жидкой среде, совершает сосательные движения и сосет большой палец.

ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ

Период времени с момента зачатия до момента рождения; у человека в среднем составляет 266 дней.

На протяжении 3-го месяца идет дальнейшее формирование соматических структур плода. В глазах, все еще расположенных по бокам головы, образуется радужная оболочка и все нервы, связывающие глаз с головным мозгом. В деснах формируются зубы, начинается заметный рост ушных раковин, а также ногтей на руках и ногах. У плода развиваются щитовидная, вилочковая (тимус), поджелудочная железы и почки. Происходит окончательная дифференциация репродуктивных органов плода в соответствии с генетическим — мужским или женским — полом зародыша (включая развитие 400 тысяч яичек в яичниках плода женского пола). Начинает функционировать печень, появляются секреторные реакции желудка и легочные реакции. К 12-й неделе развиваются голосовые связки, формируются вкусовые почки, начинается процесс оссификации (превращения из хрящей в кость) ребер и позвонков. Плод, еще и не способный к самостоятельному существованию, уже приобрел почти все свои органы и системы, хотя длина его тела составляет всего 7,5 см, а вес — примерно 14 г. В табл. 4-1 перечислены основные вехи пренатального развития.

Второй триместр. Иногда 9-месячный период беременности подразделяют на 3 равные части по 3 месяца каждая, называемые **триместрами**. В течение 1-го триместра развиваются все основные органы и структуры тела. На протяжении 2-го триместра (с 4-го по 6-й месяц беременности) добавляется ряд структурных элементов, таких как губы, ногти на пальцах ног и сформированные зачатки зубов; более важным

ТРИМЕСТРЫ

3 равных интервала, в сумме охватывающих весь период беременности.

Таблица 4-1

Основные вехи пренатального развития

Триместр	Период	Недели	Длина и вес тела	Основные результаты развития
Первый	Герминальный	1 2		Дробление оплодотворенной яйцеклетки (зиготы) и образование бластоцисты. Бластоциста погружается в стенку матки. Начинают формироваться структуры, обеспечивающие питание и защиту развивающегося организма: амнион, хорион, желточный мешок, плацента и пупочный канатик.
	Эмбриональный	3–4	0,6 см	Появляются зачатки головного и спинного мозга. Начинают развиваться сердце, мышцы, позвоночный столб, ребра и пищеварительный тракт.
		5–8	2,5 см	Формируются многие внешние соматические структуры (лицо, руки, ноги, пальцы на руках и ногах) и внутренние органы. Начинает развиваться кожная чувствительность, и эмбрион приобретает способность реагировать движениями на соответствующие раздражители.
	Фетальный	9–12	7,6 см; менее 30 г	Быстрое увеличение размеров плода. Начало функционирования нервной системы, органов, мышц и образования связей между ними. Появление новых моделей поведения — брыкания, сосания большого пальца, открывания рта, предварительные дыхательные движения. Наружные половые органы сформированы настолько, что по ним легко определяется пол плода.
Второй		13–24	30,5 см; 0,8 кг	Продолжается быстрый рост плода. В середине текущего периода мать может почувствовать движения плода. Кожа плода покрывается первичным волосяным покровом — лануго (от лат. «lanugo» — «пух», «пушок». — *Прим. науч. ред.*) и защитным слоем воскообразных выделений кожных желез, предохраняющим кожу от растрескивания в результате соприкосновения с амниотической жидкостью. К концу 24-й недели формируются все нейроны головного мозга. Глаза становятся чувствительными к свету, и плод уже реагирует на звук.
Третий		25–38	50,8 см; 3,4 кг	Ребенок, родившийся в этот период, жизнеспособен. Продолжается рост плода. Постепенно созревают легкие. Благодаря быстрому развитию головного мозга расширяется диапазон ощущений плода и форм его поведения. В середине этого периода образуется подкожный жировой слой. От организма матери плоду передаются антитела, защищающие его от болезней. Как правило, незадолго до родов плод переворачивается вниз головой.

является созревание таких органов, как сердце, легкие и головной мозг до уровня, необходимого для выживания.

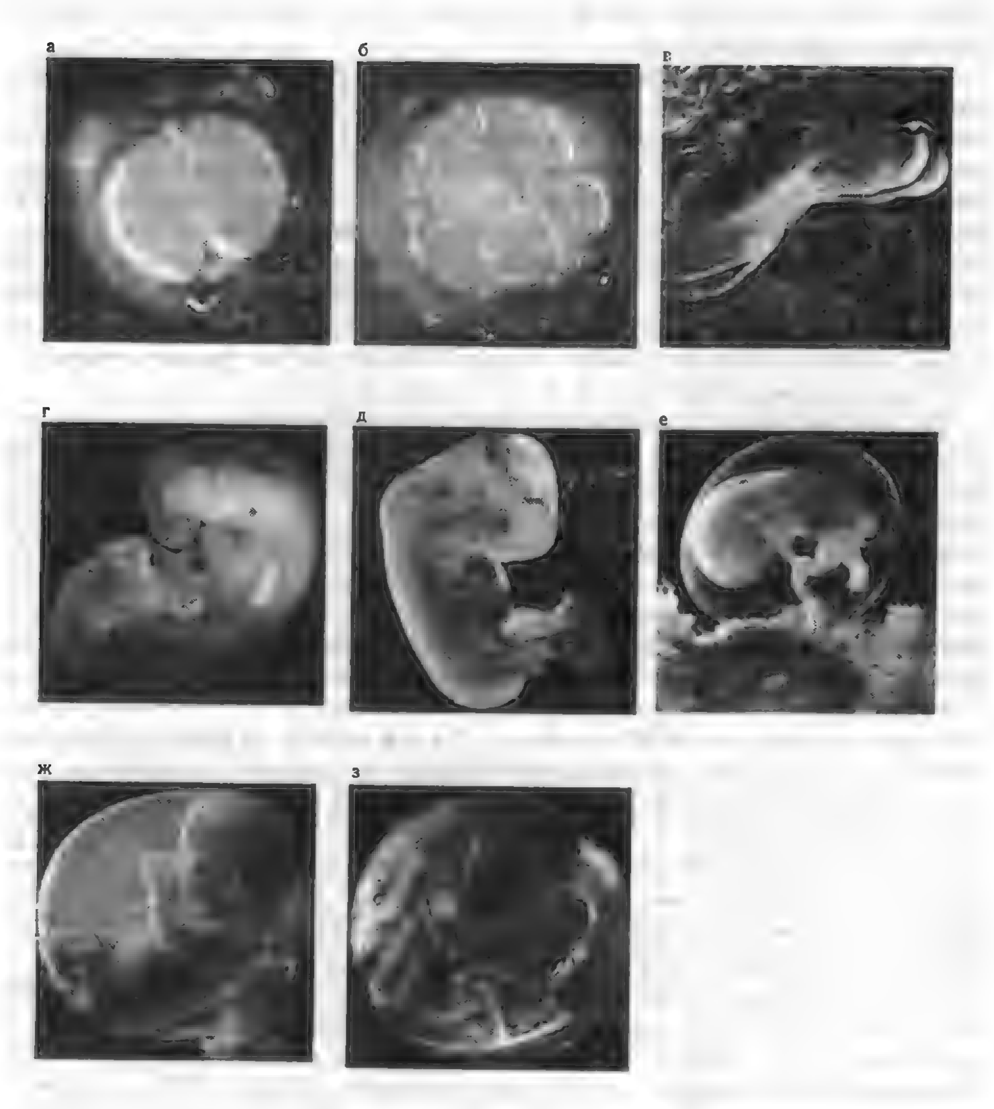
На 4-м месяце длина тела увеличивается, так что голова перестает выглядеть непропорционально большой, как в течение предыдущих месяцев. На лице становятся ясно различимыми губы, а сила сердечной мышцы возрастает настолько, что частота сердечных сокращений становится равна 120—160 в минуту. На 5-м месяце у плода появляется хватательный рефлекс, возрастает объем и сила движений. Теперь мать уже может почувствовать то локоть, то колено или голову будущего малыша, когда он, бодрствуя, поворачивается. На 6-м месяце плод достигает длины 30 см и веса 0,7 кг. Глаза полностью сформированы, и у плода уже могут открываться веки. Идет интенсивное развитие костной системы, продолжается рост волос на голове, и плод начинает распрямляться, так что теперь его внутренние органы могут занять надлежащее место.

Заслуживающим особого внимания событием в течение 2-го триместра является развитие мозга. Головной мозг увеличивается в 6 раз (Moore, 1988). В начале этого триместра волновая активность мозга практически отсутствует, так что картина электрических сигналов мозга плода напоминает таковую при клинической смерти мозга. Ранее 24-й недели наблюдаются лишь эпизодические вспышки электрической активности, свидетельствующие о том, что мозг плода начинает функционировать. Закладывается фундамент для образования кортикальных связей и ощущения боли. Развитие мозга также делает возможным регулирование других функций организма, таких как дыхание и соотношение сна и бодрствования. В конце 2-го триместра (то есть по прошествии 24 недель внутриутробного развития) здоровый плод уже считается жизнеспособным, то есть он может выжить вне материнского организма при условии интенсивной поддержки и особого ухода. Возможно, половине младенцев, рожденных на 24-й неделе беременности, удалось бы сохранить жизнь и здоровье, если бы роды происходили в современных, оборудованных специальными «инкубаторами» для недоношенных детей родильных домах Соединенных Штатов. Однако более чем у половины детей, родившихся на столь раннем сроке, наблюдаются серьезные отклонения в развитии. Из детей, рожденных на 25-й неделе беременности, в специальных «инкубаторах» выживает около 80 % (причем 69 % впоследствии не имеют серьезных физических отклонений), из родившихся на 29-й неделе выживает уже более 90 % полноценно развивающихся детей (Allen, et al., 1993; Kantrowitz, 1988). Несмотря на достижения современной медицины и тщательный уход, сохранить жизнь недоношенным младенцам, родившимся на более ранних сроках, пока не удается. Только 15 % детей, родившихся на 23-й неделе, удается сохранить жизнь, причем пятеро из шести таких младенцев впоследствии имеют серьезные проблемы со здоровьем или физические недостатки (Allen, et al., 1993). Содержание же детей, родившихся на столь ранних сроках беременности, в специальных палатах обходится слишком дорого.

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ

Способность плода в возрасте от 23 недель и более жить вне организма матери при условии интенсивной поддержки и особого ухода.

Третий триместр. Есть основания считать 1-й триместр временем, в течение которого происходит формирование основных соматических структур, а 2-й триместр — периодом созревания органов плода, в особенности головного мозга, до



Стадии пренатального развития:
а — происходит первое дробление двуклеточного организма через несколько часов после оплодотворения.
б — герминальный период, 2 дня после зачатия; признаки дифференциации клеток пока отсутствуют.
в — эмбрион в возрасте 21 дня. Виден примитивный спинной мозг.
г — четырехнедельный эмбрион. На фото видны голова, туловище и хвост. К этому времени сердце и нервная система уже начали функционировать.
д — пятинедельный эмбрион. По бокам туловища начинают формироваться руки и ноги.
е — плод в возрасте 9 недель. На фото ясно различима пуповина, соединенная с плацентой.
ж — шестнадцатинедельный плод. Видна пуповина, соединенная с плацентой. Все внутренние органы уже сформированы, хотя еще не функционируют в полной мере.
з — двадцатинедельный плод. На этой стадии большинство внутренних органов начинают функционировать, и плод уже способен «брыкаться», поворачивать голову и менять «выражение лица».

уровня, необходимого для выживания. В течение 3-го триместра происходит созревание многообразных структур головного мозга, подготовка к работе всех систем организма и превращение хрупкого зародыша в активно адаптирующегося к среде обитания младенца. Дети, родившиеся на очень ранних сроках (иногда — всего на 24-й неделе) беременности, крохотны и беззащитны, их вес не достигает и килограмма. Такой ребенок, как астронавт, высадившийся на поверхность Луны, нуждается в специальном «космическом снаряжении», роль которого выполняет современное медицинское оборудование. Первый вздох для них — шаг почти героический, так как это может вызвать коллапс или разрыв легких; сердце должно привыкнуть к небывалым нагрузкам, а крохотные артерии не приспособлены для спасительных инъекций. По сравнению с такими детьми ребенок, родившийся в положенный срок, выглядит крепким и сильным, он умеет напомнить о своих нуждах заботящимся о нем взрослым и способен выжить без неусыпного присмотра, в обычной обстановке.

В возрасте 7 месяцев плод весит около 1,5 кг, а его нервная система созревает настолько, что может управлять дыханием и глотанием. На 7-м месяце происходит быстрое развитие головного мозга, ткани которого образуют участки локализации всех сенсорных и моторных центров. Плод уже ощущает прикосновение и боль; возможно, начинает свою работу его вестибулярный аппарат. Часто задают вопрос о том, может ли плод слышать. Давно было замечено, что плод вздрагивает от раздавшегося рядом с матерью очень громкого звука, однако практически не реагирует на звуки средней громкости. Дело в том, что вокруг плода раздается множество разнообразных звуков. Это звуки, которыми сопровождается принятие пищи матерью и ее дыхание. Это пульсирующий ритм крови, циркулирующей по системе кровообращения. Громкая речь извне, хотя и приглушенно, также слышна плоду. Полагают даже, что уровень шума в матке сопоставим с уровнем шума на небольшой фабрике (Aslin et al., 1983; Restak, 1986).

Ученые установили, что физическое развитие является далеко не единственным процессом, происходящим с человеческим организмом в течение пренатального периода. Уже в возрасте 15 недель плод способен совершать хватательные движения, морщиться, двигать глазами и гримасничать. Рефлекторные движения вызываются раздражением подошв или век. К 20-й неделе развиваются органы вкуса и обоняния. К 24-й неделе более полно развивается кожная чувствительность, плод начинает реагировать на звук, а к 25-й неделе реакция на звук становится вполне устойчивой. На 27-й неделе плод иногда поворачивает голову в направлении света, направленного на живот матери. Во всяком случае, сканирование мозга обычно подтверждает, что плод реагировал на свет. Все эти формы поведения: мимические движения, брыкание, повороты тела и движения головы, появляющиеся к концу 7-го месяца, возможно, являются произвольными движениями плода, стремящегося занять наиболее удобное положение в утробе матери (Fedor-Freybergh, & Vogel, 1988). Вопрос о способности плода к научению рассматривается в приложении: «Возможно ли обучение ребенка до его рождения?»

На 8-м месяце плод может прибавлять в весе до двухсот грамм в неделю, и его организм уже начинает готовиться к встрече с внешним миром. Под кожей образуется жировой слой, предназначенный для защиты плода от перепадов температуры,

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ВОЗМОЖНО ЛИ ОБУЧЕНИЕ РЕБЕНКА ДО ЕГО РОЖДЕНИЯ?

Способен ли плод к научению? Можем ли мы начать процесс обучения ребенка еще до рождения, и даст ли это ему преимущества при обучении в дальнейшем? Знает ли плод что-либо о своей матери? Столетиями людей интересовал вопрос, как влияет на последующее развитие ребенка опыт, полученный им в утробе матери. Древнегреческий философ Аристотель считал, что у плода могут быть ощущения (Hepper, 1989). В средневековой Европе некоторые верили даже в то, что плод может обладать идеями. Если правы Аристотель и средневековые мыслители, то каким образом плод приобретает эти ощущения или идеи? Существуют ли какие-либо свидетельства, опровергающие или подтверждающие такие воззрения?

Прежде всего, давайте критически посмотрим на то, что нам уже известно о возможностях и способностях плода. Мнения исследователей обычно сходятся в том, что плод чувствителен к прикосновению и вибрации и на протяжении 2 последних месяцев беременности может слышать (Hepper, 1989; Poole, 1987). Однако нужно отметить, что звуки, идущие извне, должны быть сопоставимы по силе со звуками, раздающимися внутри организма матери, для того чтобы быть услышанными им. Когда исследователи поместили микрофоны в матку овцы, они были поражены высоким уровнем шума (Armitage, Baldwin, & Vince, 1980).

Плод адаптируется к своей довольно шумной среде обитания благодаря простой форме научения, называемой *привыканием, или габитуацией*. Проще говоря, плод научается реагировать на определенные звуки. Регулярно повторяющиеся звуки, такие как сердцебиение, действуют на него успокаивающе. Плод вздрагивает при новых внезапных звуках или вибрациях, но успокаивается по мере их повторения. Исследователи обнаружили, что звук метронома, настроенного на частоту сердечных сокращений матери, успокаивающе действует на новорожденного.

Какую информацию из внешнего мира усваивает плод? Петер Хеппер (Hepper, 1988) поставил интересный эксперимент с группой живущих в Лондоне будущих матерей. Вначале Хеппер выяснил у них, как часто они смотрят наиболее популярную из идущих на Британском телевидении (BBC1) мыльную оперу «Соседи». Ученый разделил участвующих в эксперименте будущих матерей на 2 группы: в одной оказались женщины, смотревшие сери-

с которыми он столкнется при появлении на свет. Хотя в хорошо оборудованных клиниках выживаемость немного недоношенных — 8-месячных — новорожденных превышает 90 %, риск все же существует и для них. У этих малышей могут возникать сложности с дыханием; начальная потеря веса может значительно превышать таковую у доношенных новорожденных, и, поскольку их подкожный жировой слой еще не сформирован окончательно, регуляция температуры тела также может стать проблемой. Поэтому детей, родившихся на этой стадии пренатального развития, обычно помещают в специальные «инкубаторы» и обеспечивают им такой же уход, как и 7-месячным.

На 8-м месяце также значительно возрастает восприимчивость плода и разнообразие форм его поведения. Полагают, что в середине этого месяца у плода уже открываются глаза и он может видеть свои руки и окружающее пространство, несмотря на то что внутри матки темно. Некоторые ученые полагают, что с 32-й недели плод начинает сознавать происходящее, так как многие нейронные системы головного мозга к этому времени уже сформировались. Сканирование мозга показывает периоды парадоксального сна (возможно — со сновидениями!). С переходом на 9-й месяц пренатального развития у плода устанавливаются суточные циклы сна и бодрствования и, как полагают, завершается развитие слуха (Shatz, 1991).

В течение 9-го месяца плод продолжает расти и переворачивается вниз головой для прохождения по родовым путям. Постепенно отпадает *vernix caseosa* (сырооб-

ал почти ежедневно, в другой – те, кто практически не смотрел этот сериал. Через несколько часов после появления малышей на свет Хеппер проигрывал новорожденным музыкальную тему из этого фильма, когда они плакали. Услышав эту музыку, дети матерей из первой группы переставали плакать и начинали прислушиваться. Дети матерей, не смотревших сериал, никак не реагировали на музыку. То, что новорожденные, которых еще в утробе матери приучили к музыке из телесериала, чему-то научились, не оставляло никаких сомнений.

Если плод способен к научению, почему бы не использовать эту возможность для начала обучения ребенка еще до его рождения? Рене Ван де Карр, основатель и президент Пренатального университета в Хейворде, штат Калифорния, считает, что ему удалось достичь в этом определенных результатов. Его цель – стимулировать развитие мозга плода с помощью программы, включающей такие игры, как «перестукивание» и другие упражнения. Будущих родителей обучают постукивать по животу матери в том месте, куда толкается малыш, и громко, как при обучении родному языку, произносить слова, поощряющие активность плода. Доктор Ван де Карр утверждает, что новорожденные, окончившие его Пренатальный университет, более активны, быстрее развиваются, устанавливают более близкие и эмоциональные отношения со своими родителями, чем те, кто не прошел его программу. Другие сторонники обучения в утробе матери делают еще более смелые заявления (Poole, 1987).

Однако большинство специалистов по детскому развитию относятся к подобным заявлениям весьма осторожно, скептически, а иногда и попросту враждебно. Они считают, что в лучшем случае такие программы способствуют укреплению эмоциональных уз, связывающих ребенка и его родителей. Но даже это, утверждают они, происходит не благодаря конкретному содержанию таких программ, а в связи с тем, что родители больше общаются со своим будущим ребенком. Эти специалисты относятся к продаже дорогостоящих комплектов учебных программ и кассет скорее как к коммерческому предприятию, чем как к научному исследованию. В общем, благодаря нескольким увлекательным исследованиям поиски в этой области продолжаются, помогая нам разобраться в том, чему именно способен научиться плод (Poole, 1987).

разный защитный слой), а тончайший волосяной покров плода рассасывается. Из организма матери начинают передаваться антитела для защиты плода от болезней и поддержки его собственной развивающейся иммунной системы. Примерно за 1–2 недели до родов плод опускается на «стартовую позицию», так как матка перемещается к основанию тазовой области. У плода снижается темп прироста веса, у матери появляются нерегулярные безболезненные сокращения мышц живота и матки, а клетки плаценты начинают дегенерировать. Все готово к родам.

Тенденции развития

В приведенном выше описании процесс пренатального развития может показаться строго определенной последовательностью предсказуемых событий. Однако каждый плод отличается от всех остальных своими размерами, весом, оттенком кожи, силой, сложением, темпами развития, а также по многим другим показателям. Например, обычно период беременности в среднем составляет 40 недель, хотя и 37-я, и 43-я недели считаются нормальным сроком разрешения от бремени.

Какие общие тенденции можно обнаружить в процессе пренатального развития?

Обычно развитие происходит в направлении «от головы к ногам». Такой ход развития принято называть *цефалокаудальной тенденцией развития*.

ЦЕФАЛОКАУДАЛЬНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ

Ход развития, при котором процесс роста происходит в направлении «от головы к ногам».

ПРОКСИМОДИСТАЛЬНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ

Ход развития, при котором процесс роста происходит в направлении от центра тела к его периферии.

(Это не правило, не закон, даже не принцип, а лишь общее направление.) Аналогично этому развитие происходит и в направлении от центра тела к его периферии. Такой ход развития называется проксимодистальной тенденцией развития. Эти же тенденции снова проявляются, за редким исключением, в развитии координации движений и физических навыков у младенцев и дошкольников. Сначала младенцы выучиваются управлять движениями глаз и головы, затем управляемыми становятся руки и кисти рук и наконец очередь доходит до ног и ступней. Они научаются дотягиваться до предметов и захватывать их в горсть намного раньше, чем подбирать мелкие предметы, например горошины, зажимая их между большим и указательным пальцами.

ОТ ОБЩЕГО К СПЕЦИФИЧЕСКОМУ

Тенденция развития, заключающаяся в переходе от генерализованных, охватывающих все тело реакций к более локальным и специфическим реакциям.

Первоначально плод реагирует на любое надавливание на кожу неспецифическими, генерализованными движениями, в которых участвует все тело. Двигательные реакции новорожденного и младенца становятся более локализованными и специфическими. Эта тенденция отражает еще одно направление развития — «от общего к специфическому». (Когда дети учатся писать, они часто помогают движениям руки всеми частями тела, даже языком, и только спустя какое-то время они ограничивают входящие в навык письма движения до работы пальцев, кисти и незначительных перемещений руки.)

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ

В эмбриологии: процесс, в ходе которого недифференцированные клетки становятся все более специализированными.

ИНТЕГРАЦИЯ

Организация дифференцированных клеток в органы и системы.

И наконец, с развитием связаны процессы дифференциации и интеграции. В пренатальном биологическом развитии происходит *дифференциация* клеток на отдельные специализированные слои. Однако вскоре наступает их *интеграция* в процессе образования органов и систем организма. Позднее, в процессе психологического развития ребенка, дифференциация и интеграция часто происходят одновременно. Наблюдение за ребенком, который учится прыгать, показывает, что освоение этого навыка требует овладения отдельными действиями и их объединения в одно целое — прыжок. Размышления старшеклассников о жизни — это, по сути дела, результат объединения множества отдельных, или дифференцированных, понятий в интегрированные системы операций логического вывода или стратегий решения задач.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Почему соединение сперматозоида и яйцеклетки, в результате которого на свет появляется новое человеческое существо, — событие исключительное?
2. Какие осложнения могут возникнуть в процессе пренатального развития?
3. Приведите пример того, как дифференциация и интеграция происходят одновременно.

ВЛИЯНИЕ СРЕДЫ НА ПРЕНАТАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

До сих пор мы говорили только о нормальном течении пренатального развития. Предполагалось, что описанная нами строгая последовательность событий разворачивается в идеальных внешних условиях. Эти идеальные условия включают: хорошо развитый мешок амниона с упругой прокладкой из амниотической жидкости, нормально функционирующие плаценту и пуповину, достаточный приток кислорода и питательных веществ, отсутствие болезнетворных микроорганизмов и токсичных химических продуктов. Мы не касались воздействия на плод, которое может быть оказано нарушением любого из этих условий.

В Соединенных Штатах большинство беременностей (от 92 до 95 %) продолжается положенный срок и заканчивается рождением здоровых, нормально развитых детей. В большинстве случаев защитная система экранирования в матке и система фильтрации веществ через плаценту работают эффективно. Тем не менее каждый год около 150 тысяч американских детей (5–8 % от числа живорожденных) появляются на свет с врожденными дефектами. Эти дефекты варьируются от серьезных аномалий, которые влекут за собой неизбежную и практически мгновенную смерть новорожденных, до минимальных физических или психических дефектов, не оказывающих существенного влияния на последующее развитие ребенка. Хотя людям хотелось бы думать, что врожденные дефекты появляются только у чужих детей и как-то связаны с наследственностью их родителей, на самом деле это может произойти с каждым, и лишь незначительное количество таких дефектов объясняется действием генетических факторов. Большинство врожденных дефектов обусловлено воздействием средовых факторов в течение пренатального периода или во время родов, а также взаимодействием факторов наследственности и среды (см. гл. 3).

Анализ степени риска

Учение об аномалиях развития называется т е р а т о л о г и е й (от греческого слова «teras» («teratos»), что означает «урод», «чудовище»). Т е р а т о г е н — это специфический фактор, нарушающий нормальное развитие плода, например вирус или химический препарат. Раскрывая причины появления врожденных дефектов и уродств у младенцев, тератология также помогает нам проследить нормальное течение развития и позволяет, когда это возможно, предотвратить появление таких аномалий.

ТЕРАТОЛОГИЯ

Учение об аномалиях развития или врожденных дефектах.

ТЕРАТОГЕНЫ

Токсические агенты, вызывающие нарушение нормального развития.

Иногда воздействие на мать специфического тератогена автоматически нарушает развитие эмбриона или плода. Однако чаще всего воздействие тератогена лишь *увеличивает вероятность появления аномалий развития*. Будет ли причинен вред плоду, зависит от сложного взаимодействия нескольких факторов, включая интенсивность и продолжительность неблагоприятного воздействия, стадию развития плода, состояние здоровья матери, наследственные факторы и т. д. Давайте рассмотрим некоторые из них.

Критические периоды. В пренатальном периоде последствия средовых влияний зависят от относительного уровня развития плода, то есть от того, на какой стадии развития происходит изменение внутриутробной среды. К сожалению, во многих случаях эти средовые воздействия приходятся на тот период, когда будущая мать еще даже не знает о том, что беременна. Она может не придавать серьезного значения таким болезням, как краснуха или грипп, и не задумываться о возможных последствиях воздействия тех лекарств, которые она принимает. Короче говоря, вред часто бывает нанесен еще на эмбриональной стадии развития, до того, как женщина узнает о зарождении в ней новой жизни, требующей особой заботы и осторожности.

Критическим периодом называют время, в течение которого тот или иной орган, структура или система организма наиболее чувствительны к определенному воздействию. На рис. 4-3 показаны критические периоды пренатального развития; особое внимание уделено тому, когда может быть нанесен наибольший вред определенным органам и системам.

Характер и зависимость специфических эффектов от времени воздействия тератогена в границах критического периода можно проиллюстрировать на примере последствий приема такого лекарственного препарата, как талидомид. Талидомид прописывали беременным женщинам в качестве легкого транквилизатора в 1959–1960 годах, в основном в Великобритании и Германии. Этот препарат помогал при бессоннице, тошноте, других утренних недомоганиях. В течение последующих двух лет около 10 тысяч детей родились с различными видами уродств, что было приписано воздействию талидомида. Тщательное исследование течения беременности у матерей этих детей показало, что характер дефекта определялся тем, в какой период беременности они принимали лекарство. Если мать принимала талидомид между 34-м и 38-м днем от последней менструации, ребенок рождался без ушей. Если препарат принимался между 38-м и 47-м днем беременности, у ребенка отсутствовали или были деформированы руки. При приеме талидомида между 40-м и 45-м днем беременности у ребенка наблюдались дефекты кишечного тракта или желчного пузыря; прием этого препарата между 42-м и 47-м днем приводил к отсутствию у ребенка ног или их деформации (Schardein, 1976).

Интенсивность и продолжительность воздействия. Воздействие слабых доз токсического агента может не иметь никаких последствий. Организм здоровой матери обычно быстро выводит токсичные вещества. Для того чтобы лекарство или химический препарат возымели какое-либо действие, их концентрация в ткани или органе, как правило, должна достигнуть п о р о г а. С другой стороны, иногда небольшая доза химического агента, например кокаина, может быстро проходить через организм матери, не вызывая остаточных явлений, но задерживаться в незрелых тканях плода, приводя к замедлению его роста или устойчивому повреждению нервной системы. Поскольку рассмотрение всех сложных биологических реакций организма заняло бы слишком много времени, мы остановимся на наиболее распространенных тератогенах и наиболее важных защитных факторах, которые позволяют свести к минимуму вредное воздействие токсических агентов на эмбрион и плод.

ПОРОГ

Определенный уровень концентрации химического препарата в ткани или органе, начиная с которого этот препарат способен оказать вредное воздействие на организм.

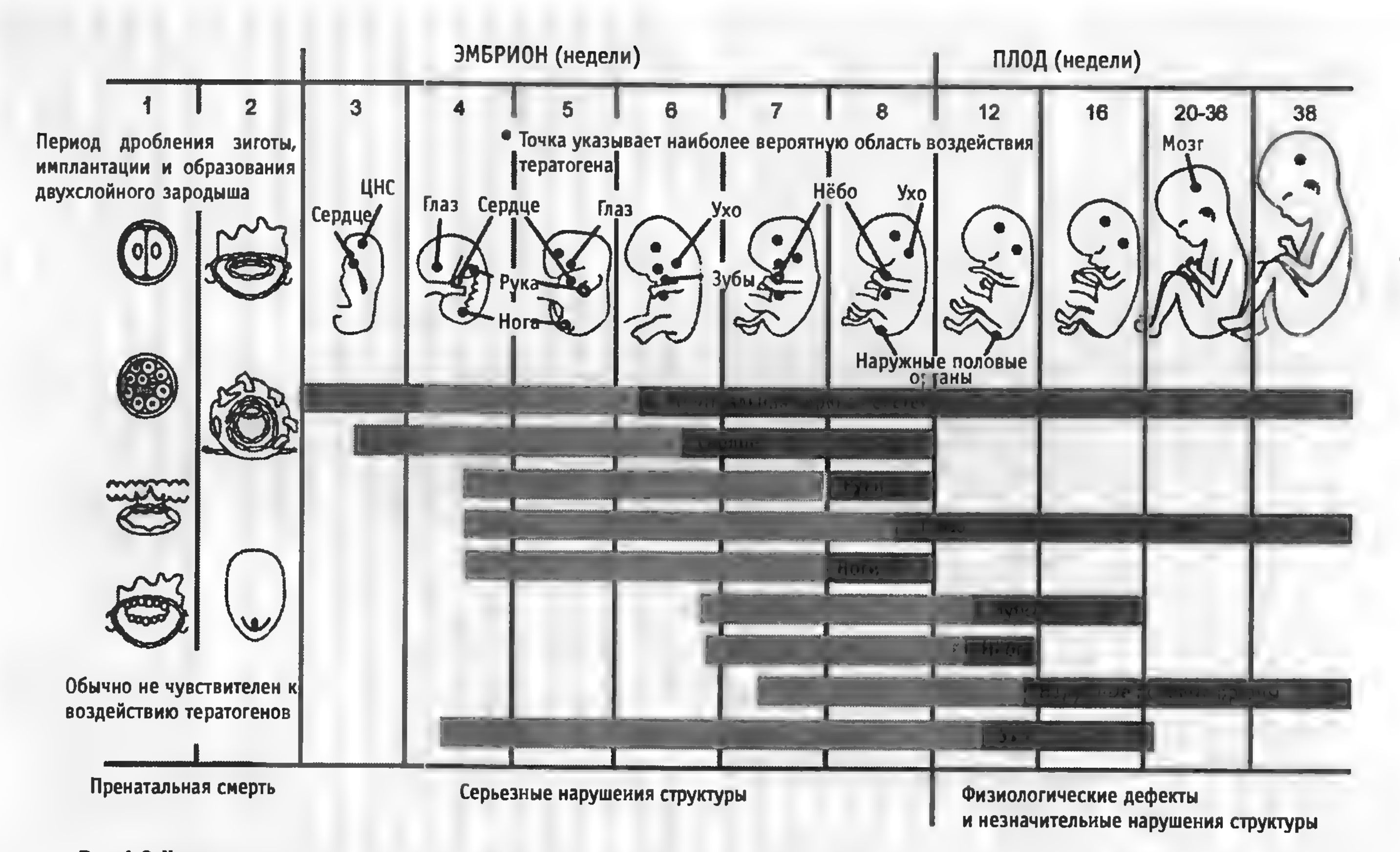


Рис. 4-3. Критические периоды в пренатальном развитии. Светло-серым цветом выделены периоды повышенной чувствительности к тератогенам, периоды меньшей чувствительности показаны темно-серым цветом.

Тератогены

Многообразие выявленных факторов, влияющих на пренатальное развитие, оказалось впечатляющим, если не сказать — пугающим. Питание, лекарства, болезни, гормоны, факторы крови, радиация, возраст матери на момент зачатия, стресс и дородовая подготовка — все это сказывается на развитии эмбриона и плода. Высказывалось опасение, что, хотя нам многое известно о влиянии средовых факторов, существуют такие лекарства и факторы, о воздействии которых на человека мы еще ничего не знаем. Достаточно просто определить непосредственное влияние такого препарата, как талидомид, на строение тела младенца; гораздо сложнее выявить не столь очевидные неврологические изменения, вызванные загрязнением атмосферы, которые приводят в семилетнем возрасте к неспособности учиться.

Лекарства, наркотики и другие химические агенты. Развивающиеся структуры организма более подвержены действию лекарств и наркотических препаратов, чем структуры, развитие которых уже завершено. Кроме того, некоторые препараты могут преодолеть плацентарный барьер и оказаться поглощенными примитивной системой эмбриона или плода. В частности, системы плода могут не справиться с выведением лекарств из организма столь же эффективно, как это происходит в организме матери. Вместо того чтобы удаляться, как побочный продукт, лекарство может накапливаться в каком-либо органе или какой-либо системе плода. И если установлено, что данное лекарство совершенно безвредно для взрослой женщины, это еще не означает, что оно также безвредно для крошечного развивающегося организма, который во всем зависит от матери и живет в создаваемой ею среде. Возможно, что фактически ни одно из лекарств не является безвредным для плода.

Наркотики. Как правило, действие таких наркотиков, как морфин, героин и даже метадон, ослабляет дыхание плода и может вызвать поведенческие расстройства у младенца. У женщин, регулярно употребляющих эти наркотики, рождаются дети, вес и рост которых не соответствуют норме, а реакции более вялы, чем у нормальных младенцев. Более того, эти дети обнаруживают симптомы «ломки», что выражается в их повышенной возбудимости, приступах пронзительного плача, рвоты, дрожи и нарушении терморегуляции. Они беспокойно спят и плохо сосут. Даже через несколько недель после родов их сон нарушен, аппетит отсутствует, прибавка в весе недостаточна. В 4 месяца тельце таких детей напряжено и негибко, их двигательная активность выше, чем у нормальных детей, но движения менее скоординированы. До годовалого возраста им трудно поддерживать внимание, и некоторые ученые полагают, что проблемы с вниманием могут сохраняться у них и на протяжении всего детства (Vorhees, & Mollnow, 1987). Степень выраженности этих симптомов зависит от того, насколько сильно пристрастие матери к наркотикам, от величины принимаемых ею доз и от длительности интервала между приемом последней дозы и родами.

Алкоголь. До недавнего времени считалось, что употребление алкоголя в период беременности в небольших дозах не вредит развитию плода. Однако размеры допустимой дозы и сроки наступления у плода критического периода в отношении алкоголя не выяснены до сих пор. Можно с уверенностью сказать, что злоупотребление алкоголем оказывает вредное воздействие; до 32 % младенцев сильно пьющих матерей обнаруживают врожденные аномалии (Ouelliette. et al., 1977). Последние исследования показали, что ежедневного принятия в начальный период бере-

менности 50 граммов алкоголя уже достаточно, чтобы ребенок родился с лицевыми уродствами. Было установлено, что эти аномалии являются частью **фетального алкогольного синдрома (ФАС)**, который более подробно рассматривается в приложении «Курение и алкоголь: воздействие на плод».

ФЕТАЛЬНЫЙ АЛКОГОЛЬНЫЙ СИНДРОМ (ФАС)

Врожденные аномалии, включающие недостаточный рост и вес при рождении, некоторые деформации лица и возможное отставание в умственном развитии, которые возникают в результате употребления алкоголя матерью в период беременности.

Дети, у которых наблюдаются все симптомы ФАС, обычно рождаются у матерей, регулярно принимающих алкоголь во время беременности 3 или более раз в день. Матери, в меньшей степени злоупотребляющие алкоголем, подвергают своих детей риску появления менее тяжелых последствий, получивших название *фетальных алкогольных эффектов (ФАЭ)*. У этих детей наблюдаются не столь сильно выраженные задержка роста и нарушение функций центральной нервной системы (Streissguth, Sampson et al., 1989; Vorhees & Mollnow, 1987). Кроме того, существует корреляция между количеством потребляемого алкоголя и тяжестью врожденнных дефектов. В ходе недавних исследований было обнаружено, что чем больше мать злоупотребляла алкоголем во время беременности, тем более низкий уровень интеллекта и моторной координации наблюдается у ее ребенка в 4-летнем возрасте, а когда такой ребенок достигает возраста 7 лет, проблем с его способностью сосредоточивать внимание и обучаться становится еще больше (Barr et al., 1990; Newman, & Buka, 1991; Streissguth et al., 1989). Общий вывод таков: во время беременности женщинам лучше воздержаться от употребления алкоголя.

Курение: табак и марихуана. Вдыхаемые при курении продукты сгорания табака и марихуаны проникают через плаценту. Каждый раз, когда курит мать, возрастает частота сердечных сокращений у плода. Среди матерей, злоупотребляющих курением табака или марихуаны, высок риск преждевременных родов, недостаточного веса ребенка при рождении, выкидышей и детской смертности. Последствия табакокурения тщательно изучались на протяжении двух последних десятилетий, результаты этих исследований изложены в приложении «Курение и алкоголь: воздействие на плод». Последствия употребления марихуаны менее изучены. Однако недавно была завершена серия исследований, проведенных на Ямайке, где уровень потребления марихуаны несколько выше, чем в США. Исследования показали, что новорожденных, подвергшихся воздействию марихуаны в течение пренатального периода, отличает более пронзительный плач, а их поведение напоминает то, как ведут себя младенцы со слабовыраженными симптомами «ломки». По-видимому, большие дозы марихуаны поражают центральную нервную систему, а следовательно, нарушают нервную регуляцию жизнедеятельности младенца (Lester, & Dreher, 1989).

Кокаин. В 80-е годы значительно увеличилось количество людей, употребляющих кокаин в немедицинских целях. Его либо вдыхают в малых дозах, либо курят крэк — сильнодействующий препарат на основе кокаина. Первые исследования воздействия кокаина на внутриутробное развитие не выявили серьезных негативных последствий (Madden, Payne, & Miller, 1986). К сожалению, эти результаты создали у многих беременных женщин ложное ощущение безвредности этого препарата и,

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: КУРЕНИЕ И АЛКОГОЛЬ: ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ПЛОД

Немногие в наши дни поощряют курение и употребление спиртных напитков беременными женщинами. После того как в 1957 году были опубликованы результаты первых исследований влияния сигаретного дыма на развитие плода, связь между курением и аномалиями внутриутробного развития становилась со временем все более очевидной. Однако еще в середине 70-х многие доктора говорили будущим матерям, что алкоголь в умеренных дозах не только безвреден для ребенка, но и благотворно влияет на их собственное душевное здоровье. Наученные горьким опытом, мы знаем теперь, что это не так.

Курение. Каждый раз, когда мать закуривает сигарету, сердце плода начинает сокращаться с большей частотой. Среди заядлых курильщиц процент выкидышей, мертворожденных и недоношенных детей значительно превышает норму. Их дети при рождении в среднем весят меньше, чем у некурящих (Streissuth et al., 1987). На протяжении последних 25 лет Ричард Най (Naeye, 1979, 1980, 1981) проводил широкомасштабные исследования последствий курения, которые привели его к следующим выводам:

1. Новорожденные, чьи матери курили во время беременности, весят примерно на 200 граммов меньше, чем дети некурящих матерей.
2. Чем больше сигарет в день выкуривает мать, тем меньше размеры ее будущего ребенка.
3. Это отставание в росте может продолжаться на протяжении нескольких лет после рождения.
4. У матерей, прекращающих курить на время беременности, часто рождаются дети с нормальным весом и ростом.
5. Курение во время беременности может также приводить к врожденным уродствам, неонатальной пневмонии и повышению процента смертности новорожденных.

Ричард Най продолжает изучать последствия курения во время беременности. В дальнейших исследованиях, проведенных с тысячами детей, он выяснил, что семилетние дети, чьи матери курили 20 и более сигарет в день, имеют более низкие оценки по чтению и письму, а также не могут долго сохранять внимание, как дети малокурящих или некурящих матерей (Naeye, 1981; Vorhees, & Mollnow, 1987). Последующие исследования подтверждают предположение о том, что у детей умеренно и много курящих матерей более высок риск снижения способности к научению и управлению вниманием (Newman, & Buka, 1991).

Каким же образом курение негативно влияет на плод? Исследования указывают на плаценту как на место обмена веществами, содержащимися в крови матери и плода. Из крови матери в организм плода поступают кисяород, питательные и многие другие вещества. Плод, в свою очередь, сбрасывает через плаценту продукты своей жизнедеятельности в организм матери, откуда они впоследствии выводятся. Одни формы повреждения плаценты часто встречаются у курящих матерей, а некоторые другие наблюдаются только у них (Naeye, 1981). Ученые также предполагают, что курение сужает кровеносные сосуды матки, уменьшая тем самым подачу питательных веществ через плаценту (Fried, & Oxorn, 1980). В обоих случаях может сокращаться объем снабжения плода кисяородом и питательными веществами, что приводит к снижению веса и возможному повреждению плода.

Ввиду потенциальной опасности для будущего ребенка, большинство врачей рекомендует женщинам, собирающимся стать матерями, воздержаться от курения, а беременным женщинам — прекратить курить или курить значительно меньше.

Алкоголь. В настоящее время тщательно изучаются и последствия употребления беременными женщинами алкогольных напитков. С 1968 года все большее количество данных

чтобы облегчить процесс родов, они перед его началом специально принимали кокаин. Однако проведенные недавно более обширные исследования не только показали необоснованность представлений о том, что кокаин делает процесс родов менее болезненным, но и убедительно продемонстрировали, что его употребление при родах (особенно в форме крэка) причиняет серьезный вред новорожденным, приводя к многочисленным осложнениям: увеличивается вероятность преждевременных родов, задержки роста и отставания в умственном развитии, возможно даже кровоизлияние в мозг с летальным исходом (Bateman et al., 1993). У многих новорожденных,

подтверждает связь между употреблением женщинами спиртного во время беременности и внезапными выкидышами, врожденными дефектами, низкой обучаемостью их потомства. К середине 70-х годов стало очевидно, что до трети детей сильно пьющих матерей (алкоголичек) рождаются с ярко выраженными врожденными аномалиями (Ouellette et al., 1977). Эти аномалии, входящие в структуру фетального алкогольного синдрома (ФАС), включают недостаточный рост и вес при рождении, возможную задержку психического развития и неврологические отклонения. Для таких детей характерны также специфические лицевые признаки: маленькая голова, тонкая верхняя губа, слабо выраженная впадина над верхней губой, широко открытые глаза и плоские скуловые кости (Rosett et al., 1981).

ФАС — явление довольно распространенное, встречающееся примерно у 1 из 1000 новорожденных, что делает его 3-й по частоте причиной умственной отсталости в США — после синдрома Дауна и синдрома ослабленной Х-хромосомы, описанных в главе 3 (Streissguth et al., 1984; Streissguth, Barr, & MacDonald, 1983). ФАС встречается почти исключительно у детей сильно пьющих матерей. Таковыми считаются лица, потребляющие *ежедневно 100 г алкоголя или более*. Каково же тогда воздействие алкоголя на эмбрион или плод у мало и умеренно пьющих матерей? (Умеренным считается *ежедневное* потребление *алкоголя* в количестве *от 30 г до 100 г*.)

Многие ученые полагают, что ФАС — это только одно, хотя и наиболее серьезное, из возможных негативных последствий употребления алкоголя во время беременности. Сходные, но менее серьезные аномалии носят название ФАЭ (Vorhees, & Mollnow, 1987). С середины 70-х годов Стрейссгут и ее коллеги наблюдали за группой из более полутора тысяч детей, родившихся в районе Сиэтла. Это лонгитюдное исследование проводилось с целью определить алияние курения и употребления алкоголя беременными женщинами на поведение их детей в будущем. Даже умеренное потребление алкоголя, по-видимому, является причиной многих случаев нарушений сердечной деятельности и дыхания, а также процесса адаптации к обычным звуковым и зрительным раздражителям у новорожденных; в 8-месячном возрасте у таких детей отмечаются более низкие по сравнению со статистической нормой показатели умственного развития. Никотин или кофеин не могли быть причиной этих яалений, так как их потребление в ходе данных исследований строго контролировалось. 8 возрасте 4 лет дети умеренно пьющих матерей менее внимательны и послушны, а также показывают более низкие результаты по тестам на зрительное внимание, чем дети непьющих матерей (Streissguth et al. 1984). За время обучения этих детей в начальной школе Стрейссгут удалось также собрать доказательства того, что низкая обучаемость, проблемы с вниманием и гиперактивность чаще встречаются у детей, матери которых употребляют алкоголь в умеренных дозах (Briggs, Freeman, & Yaffe, 1986; Streissguth et al., 1989).

Анализируя все эти данные, специалисты приходят к различным выводам. Главный хирург США рекомендует беременным женщинам полностью воздерживаться от употребления алкоголя. Заметим, что в ходе тщательных исследований, проведенных в Дублине (Ирландия), некоторые негативные последствия употребления алкоголя были обнаружены у новорожденных, даже если их матери выпивали всего 3 бокала пива в неделю (Greene, & 8rooks, 1985). Сейчас многие специалисты считают, что во время беременности не следует выпивать больше одного маленького бокала вина или пива в день.

матери которых принимали перед родами кокаин, наблюдаются нарушения регуляции движений, ослаблена реакция на звуковые и зрительные раздражители и с трудом устанавливается нормальный режим сна. Большинство этих детей можно назвать «сверхуязвимыми», поскольку даже нормальный уровень средового воздействия для них непереносим. У таких детей ослаблена нервная регуляция, они постоянно страдают от перевозбуждения, часто заходятся плачем, и создается впечатление, что они практически не спят. Даже через месяц после рождения, несмотря на пеленки и соски, они с трудом выдерживают нормальный уровень стимуляции,

становятся почти неуправляемыми и пронзительно плачут (Chasnoff, 1989). По прошествии многих лет, когда дети, матери которых принимали кокаин перед родами, уже учатся в школе, у них исчезают наиболее очевидные симптомы, но часто встречаются случаи расстройства внимания, задержек в развитии речи и отставания в учебе. За удовольствие, полученное матерью, приходится расплачиваться ребенку.

Лекарственные препараты. В ряде исследований, подобных приведенным выше, установлено, что многие женщины во время беременности употребляют различные лекарственные препараты. В ходе исследований, проводившихся в штате Мичиган и охвативших около 19 000 женщин, было обнаружено, что в среднем на каждую женщину в период беременности приходится по 3 рецепта на различные лекарственные препараты (Piper, Baum, & Kennedy, 1987).

Некоторые из этих лекарств несомненно опасны для плода. Например, было установлено, что такой распространенный антибиотик, как тетрациклин, оказывает вредное воздействие на зубы и кости, а также способствует появлению других врожденных дефектов. Сердечные препараты, транквилизаторы и вакцины также, по-видимому, оказывают токсическое воздействие на плод, вызывая отклонения в поведении новорожденных. Некоторые противосудорожные препараты, которые прописывают беременным женщинам, страдающим эпилепсией, могут вызвать у плода структурные аномалии, задержку роста, пороки сердца, а впоследствии — задержку психического развития (в легкой степени) или речевые нарушения (Vorhees, & Mollnow, 1987).

Помимо прописываемых врачами лекарств, женщины часто употребляют медикаменты, находящиеся в свободной продаже, такие как аспирин, ацетаминофен, средства от кашля, слабительные и противоаллергические пилюли. Многие их этих препаратов также не вполне безвредны. Аспирин в больших дозах может приводить к обильным кровотечениям и другим расстройствам (Briggs et al., 1986). Даже таблетки антацида или сиропы от кашля, особенно содержащие кодеин, в больших дозах могут нанести вред. Стимуляторы, такие как амфетамин и даже кофеин, легко проникают через плаценту и оказывают возбуждающее воздействие на плод. Сам по себе кофеин может ускорять рост плода, но, как выяснилось, в сочетании с алкоголем он, напротив, тормозит его (Goodwin, 1991).

Кроме того, эти вещества гораздо труднее выводятся из организма плода, чем из организма матери. Исследовать воздействие некоторых из этих веществ достаточно сложно. Но, поскольку эти вещества оказывают воздействие на центральную нервную систему, в настоящее время проводятся многочисленные исследования возможных последствий, вызванных приемом этих лекарств и оказывающих длительное неблагоприятное воздействие на поведение и способность к научению.

Гормоны. Принимаемые матерью гормональные препараты, включая оральные контрацептивы, могут вызвать пороки развития половых органов плода. У матерей, принимавших гормон диэтилстильбэстрол (ДЭС) с целью предотвращения выкидышей, процент случаев возникновения: у девочек — рака влагалища и деформаций шейки матки, а у мальчиков — стерильности и предрасположенности к развитию рака тестикул превышал норму. Гормоны, вырабатываемые как организмом плода, так и организмом матери, могут изменять ход полового развития плода, в крайних случаях приводя к развитию тела по типу, противоположному генетическому полу ребенка (Briggs et al., 1986).

Химические агенты. Многие химические вещества в составе среды, окружающей будущую мать, могут быть вредными для плода, однако беременная женщина практически не может контролировать эти условия. Например, в конце 50-х годов один из заводов в Японии сбрасывал отходы производства, содержащие ртуть, в океан. Дети женщин, живших в этой местности, рождались с явными признаками отставания в развитии и неврологическими нарушениями. Оказалось, что ртуть, перемещаясь по цепи питания от одного морского обитателя к другому, в результате накапливалась в организме крупных рыб. А рыба являлась главным продуктом питания для большинства местного населения (Reuhl, & Chang, 1979). Известны аналогичные случаи отравления матерей и их детей свинцом. А попадание свинца в организм ребенка как в пренатальный период, так и после его появления на свет, даже в небольших количествах, задерживает когнитивное развитие. Дети, подвергшиеся воздействию свинца, обнаруживают большее время реакции и испытывают трудности в поддержании внимания: они более рассеянны, неорганизованны и беспокойны. Даже в 80-х годах, когда содержание свинца в выхлопных газах автомобилей удалось существенно понизить, у детей, родившихся в городах США, уровень свинца в крови был еще достаточно высок для того, чтобы вызвать устойчивые нарушения поведения (Vorhees, & Mollnow, 1987).

Вредное воздействие ртути и свинца общеизвестно, однако в окружающей среде немало других веществ, которые, вероятно, тоже вредны для ребенка. В одном исследовании проводилось сравнение новорожденных, чьи матери в период беременности употребляли в пищу рыбу, отравленную полихлорвиниловыми бифенилами, содержащимися в обычной заливочной смеси электрических трансформаторов и краске, с контрольной группой нормальных младенцев (Jacobson, Jacobson, Schwartz, Fein, & Dowler, 1984). Младенцы, подвергшиеся воздействию токсичных веществ, обнаружили слабые рефлексы и недоразвитость двигательной сферы, чаще пугались. Кроме того, эти дети чаще обычного рождались раньше срока или не соответствовали нормам, установленным для их пренатального возраста, по параметрам роста и веса. Исследования широкого спектра других возможных средовых токсинов, включая пищевые консерванты, инсектициды и даже косметические препараты и красители для волос, ведутся непрерывно.

В целом можно сказать, что воздействие лекарств и других химических агентов труднопредсказуемо. Вещества, безвредные для животных и взрослых людей, могут оказаться очень опасными для быстро развивающегося человеческого плода. Кроме того, у матерей и детей существуют значительные индивидуальные различия в отношении уязвимости к побочному действию лекарств. Женщинам необходимо проявлять крайнюю осторожность при приеме лекарств в период беременности и кормления грудью.

Болезни. Многие болезни, по-видимому, никак не влияют на развитие эмбриона или плода. Например, большинство видов бактерий не проникают сквозь плацентарный барьер, так что даже серьезное бактериальное заражение матери может не иметь никаких последствий для развития плода. С другой стороны, многие вирусы, особенно вирусы краснухи, сифилиса, герпеса, полиомиелита и различных форм гриппа, преодолевают плацентарный барьер. Воздействие краснухи подробно изучено. Было установлено, что эта болезнь может вызвать слепоту, глухоту, пороки

сердца, повреждения головного мозга и деформации конечностей у эмбриона или плода в зависимости от того, на какой период развития приходится заражение матери.

Как правило, заражение плода происходит одним из двух возможных путей: через плаценту (так передаются синдром иммунодефицита (СПИД) и краснуха) или из половых путей матери через амниотическую жидкость (этим путем передаются венерические болезни, такие как сифилис и гонорея). Во втором случае сначала происходит заражение амниотической жидкости, а затем — заражение плода. Инфекции, полученные матерью, могут причинять вред плоду множеством способов. Они могут заразить плод и вызвать выкидыш, рождение мертвого плода или тяжелые уродства. Они могут также привести к смерти ребенка в младенческом возрасте или к недостаточному (либо уродливому) развитию тканей и органов. Однако инфицирование матери может и не иметь никаких последствий для плода, особенно в том случае, если ее организм, сражаясь с болезнью, вырабатывает антитела. Нельзя забывать о том, что инфицирование плода может привести к очень тяжелым последствиям, так как его организм еще не имеет иммунной системы, которая могла бы противостоять инфекциям.

Пожалуй, наиболее опасным вирусом из тех, что передаются плоду, является вирус иммунодефицита (ВИЧ). Хотя число детей, больных СПИДом, в США в настоящий момент невелико, оно стремительно растет. В 1989 году от СПИДа умерли 547 детей, а в 1992 году уже 2000 новорожденных были поражены этим заболеванием. Среди больных СПИДом в США быстрее всего увеличивается именно число детей. ВИЧ-инфицированные беременные женщины нуждаются в серьезной медицинской и психологической помощи, иногда включающей лечение от наркотической зависимости, и, несомненно, в консультировании, которое поможет им подготовиться к рождению ребенка, обреченного на смерть от очень тяжелой и неизлечимой болезни.

Материнские факторы. По происхождению тератогены могут быть как внешними, попадающими в организм из окружающей среды, так и внутренними, появляющимися в результате метаболизма в организме матери. Например, если мать страдает от диабета, плод также может испытывать недостаток инсулина. На поздних сроках беременности поджелудочная железа плода сама начинает вырабатывать инсулин, чтобы компенсировать его недостаток. Из всего многообразия материнских факторов особого рассмотрения заслуживают два.

Резус-фактор. Иногда кровь матери и развивающегося в ее организме плода оказывается несовместимой. Наиболее известным и хорошо изученным компонентом крови является резус-фактор, присутствующий в крови 85 % белого и почти 100 % чернокожего населения. Его присутствие делает кровь резус-положительной, а отсутствие — резус-отрицательной. Два эти резус-типа передаются по наследству и при определенных условиях являются несовместимыми. Если кровь матери резус-отрицательна, а кровь ее ребенка — резус-положительна, это чревато опасностями.

Часть крови плода «просачивается» в кровеносную систему матери; материнский организм начинает вырабатывать антитела, которые проникают обратно в орга-

низм плода и атакуют клетки его крови. Это не представляет угрозы для матери, но опасно для ее еще не родившегося ребенка. Более того, накапливание антител в организме матери происходит достаточно медленно, так что они могут, не принеся вреда первому ребенку, воздействовать на последующих. Сегодня достижения медицины помогают матерям, имеющим отрицательный резус-фактор при положительном резус-факторе у их первого ребенка, предотвратить проблемы возможной несовместимости при последующих родах (Kiester, 1977; Queenan, 1975).

Возраст матери. Возраст матери также может оказывать влияние на пренатальное развитие ребенка. Случаи пренатальных дефектов или аномалий встречаются чаще при 1-й беременности у женщин старше 35 лет и моложе 19, чем у женщин в возрасте от 19 до 35 лет. Хотя точная причина этого не установлена, возможно, здесь определенную роль играет гормональный баланс и рост тканей матери. Например, синдром Дауна встречается наиболее часто у детей, матерям которых на момент родов было больше 35 лет. Риск возникновения синдрома Дауна почти в 10 раз выше для детей сорокалетних матерей, чем для детей тридцатилетних. Хотя нам известна причина этой аномалии (неправильное число или конъюгация хромосом), мы не знаем, почему такое явление наиболее часто наблюдается именно у матерей данной возрастной группы. Возможно, это связано с возрастающим повреждением яйцеклеток, так как со временем они все больше подвергаются воздействию мутирующих агентов, с нарушениями мейоза в старых яйцеклетках или с какими-либо иными, неизвестными нам факторами.

Защитные факторы

Состояние здоровья и питание матери. Вполне естественно, что одним из наиболее сильных защитных факторов является хорошее здоровье матери во время беременности. В развитых странах здоровые будущие матери, имеющие нормальное телосложение, поддерживающие сбалансированную диету, богатую протеином и кальцием, и прибавляющие в весе за период беременности до 10 килограмм, могут рассчитывать на появление здорового ребенка. Но гораздо менее вероятно появление на свет здоровых детей в тех регионах, где женщины питаются плохо и за период беременности прибавляют в весе менее 7 килограмм.

Недостаточное питание плода может быть вызвано несбалансированной диетой матери, нехваткой витаминов или нарушением обмена веществ в ее организме. Наиболее очевидными признаками недостаточного питания являются пониженный вес, маленькие размеры головы и всего тела плода по сравнению с нормально развивающимся плодом на тех же стадиях пренатального развития (Metcoff et al., 1981; Simopoulos, 1983). У плохо питающихся беременных женщин чаще случаются выкидыши, дети часто рождаются недоношенными или умирают вскоре после рождения.

В странах, опустошенных голодом и войной, таких как Сомали или Руанда, влияние плохого питания матерей на развитие детей очевидно. Здесь высок процент выкидышей и мертворожденных детей; детям плохо питающихся матерей грозят различные болезни и задержка роста, если сразу после рождения не сделать их рацион более разнообразным. Даже в такой развитой стране, как США, по различным оценкам от 3 до 10 % живорожденных детей имеют признаки недостаточного питания на протяжении пренатального периода (Simopoulos, 1983). По данным Зескин-

да и Рэйми (Zeskind, & Ramey, 1978), большинство случаев недостаточного питания плода приходится на малообеспеченные семьи. Подлинным несчастьем становится отставание в развитии мозга на поздних сроках беременности и после рождения, так как эти нарушения уже невозможно исправить.

Дополнительное питание, обеспеченное младенцам с рождения, может значительно улучшить состояние детей, получавших недостаточное питание в утробе. Результаты лонгитюдного исследования, проводившегося в Гватемале, показали, что дополнительное питание в младенчестве и раннем детстве приводило к почти немедленному улучшению состояния здоровья этих детей. Еще более впечатляющими оказались долгосрочные результаты специальных программ обеспечения детей пищей, богатой протеином. Спустя многие годы те, кто получал дополнительное питание с рождения, в подростковом и юношеском возрасте показали значительно более высокие результаты в тестах на общую осведомленность, вычислительные навыки, навыки чтения, словарный запас и скорость переработки информации, чем дети, не получавшие дополнительного питания до 2-летнего возраста. Эта разница была наиболее заметной среди детей из бедных семей, а также детей, получивших хорошее начальное образование (Pollitt et al., 1983).

Каковы же последствия непродолжительных болезней и недостаточного питания? Проводившиеся на животных исследования показали, что мать может защитить плод от последствий кратковременного недоедания за счет ресурсов собственного организма, а также предотвратить опасное для ее здоровья истощение тканей. Таким образом, и мать, и плод, по-видимому, способны полностью восстановить здоровье после кратковременного недостатка питания (Jones, & Crnic, 1986). Однако если мать вскоре после рождения первого ребенка снова забеременеет, вторая беременность может исчерпать ресурсы ее организма и негативно отразиться на здоровье второго ребенка.

Следовательно, если будущая мать, прежде жившая в приемлемых условиях, будет вынуждена некоторое время плохо питаться в период беременности, но после рождения ее ребенок будет получать усиленное питание и внимательный уход, это, скорее всего, не приведет к долговременным нарушениям. К тому же, если период недостаточного питания плода был непродолжительным, его последствия иногда можно компенсировать с помощью специальных программ детского питания или сочетания специальных программ оздоровления, питания и ухода.

Дородовое медицинское обслуживание. Наилучшей гарантией рождения здорового доношенного ребенка является как минимум пять посещений врача или медицинского центра в начале 1-го триместра беременности. В первые 3 месяца беременности клинику обычно посещают женщины, имеющие полную медицинскую страховку и следящие за своим здоровьем и питанием, для которых появление ребенка является желанным. Но это еще не все. Например, в штате Миссисипи всегда был высок процент детской смертности и преждевременных родов. Число этих случаев удалось значительно сократить за счет введения общей оздоровительной программы, охватывающей всех беременных женщин. Ряд других оздоровительных программ для городского и сельского населения тоже дал положительные результаты (Murphy, 1993).

Качественное дородовое медицинское обслуживание в начале первого триместра беременности обычно включает тщательный анамнез, полное медицинское обследование и консультирование будущих матерей по поводу возможных осложнений. Все чаще его необходимым компонентом становятся услуги медсестер-акушерок. Они, как правило, прошли хорошую специальную подготовку и, имея в своем распоряжении больше времени, чем лечащий врач, способны установить более тесные отношения с будущей матерью: именно поэтому им поручается обучение и консультирование родителей и выполнение необходимых медицинских процедур. Наблюдения последних лет показывают, что услуги медсестер не менее эффективны для предотвращения преждевременных родов, чем некоторые более сложные превентивные меры (Levy et al., 1991; Wheeler, 1994).

Использование высоких технологий для снижения степени риска в пренатальный период. Существует много различных диагностических методов, медицинских процедур и консультационных услуг, помогающих снизить степень риска в пренатальный период. Новая ветвь медицины — перинатология — рассматривает рождение ребенка не как отдельное событие, представленное точкой на оси времени, а как длительный процесс, начинающийся с зачатия и охватывающий весь пренатальный период, сами роды и первые месяцы после рождения. Для того чтобы решить наиболее сложные комплексные проблемы этого периода, создаются коллективы специалистов в различных областях: акушеров, педиатров, генетиков, эндокринологов, биохимиков, хирургов, социальных работников и психиатров. *Перинатолог* — это врач-терапевт, занимающийся медицинским обеспечением успешного протекания беременности и родов в случаях повышенного риска. Помимо общей медицинской подготовки, перинатолог должен пройти дополнительный двухлетний курс ознакомления с новейшими исследованиями и методиками в области сохранения жизни плода при осложненной беременности.

ПЕРИНАТОЛОГИЯ

Раздел медицины, изучающий здоровье, болезни и методы лечения детей во временной перспективе, включающей зачатие, пренатальный период, роды и первые месяцы постнатального периода.

Применяемые перинатологами методы особенно полезны женщинам в случаях возникновения осложнений (см. приложение «Новорожденный в опасности (что стоит за данными статистики)»). Так как в этих случаях необходим строгий контроль за состоянием матери и плода, специальные коллективы медиков обычно создаются при крупных медицинских центрах, располагающих всем необходимым для поддержания и сохранения таких беременностей. Часто специалисты консультируют

Надежиость и безопасность ультразвукового исследовання состояния плода делает этот способ наиболее популярным средн врачей.

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: НОВОРОЖДЕННЫЙ В ОПАСНОСТИ (ЧТО СТОИТ ЗА ДАННЫМИ СТАТИСТИКИ)

Около 90 % американских детей появляются на свет здоровыми и в положенный срок. В 1990 году 89,6 % новорожденных получили от 9 до 10 баллов по шкале Апгар через 5 минут после появления на свет. Только 10,6 % детей родились преждевременно, то есть раньше наступления 37-й недели беременности. Только 7 % новорожденных весили менее 2,5 кг и менее 1 % умерло на первом году жизни. В основном благодаря достижениям современной медицины и пропаганде здорового образа жизни уровень младенческой смертности в США и других развитых странах в течение последних 5 лет постоянно снижался: с 47 смертей на 1000 рождений в 1940 году до 26 в 1960, 12,6 — в 1980 и 9,2 — в 1990 году. При этом самый низкий уровень — 8,1 смертей на 1000 рождений — отмечался в 1995 году (Children Defence Fund, 1991; National Center for Health Statistics, 1993a, 1993b, 1995). Однако, несмотря на эти обнадеживающие данные статистики, часть детей до сих пор подвергается значительному риску при появлении на свет. Данные статистики, касающиеся 10 % американских детей, отвоеванных у смерти усилиями врачей, заслуживают пристального изучения. Для каких новорожденных степень риска особенно велика? Как предотвратить возможные опасности?

Смерть на первом году жизни может постигнуть любого младенца, однако это случается с чернокожими детьми в 2,4 раза чаще, чем с белыми, и с детьми из семей, живущих за чертой бедности, — в два раза чаще, чем с детьми из сравнительно обеспеченных семей. Недоношенные дети и дети, имеющие недостаточный вес иян низкие показатели по шкале Апгар, могут родиться в любой семье, однако их появление наиболее вероятно у женщин 'моложе 15 или старше 44 лет, одиноких или малообеспеченных матерей (National Center for Health Statistics, 1993a). Есть ли что-то общее во всех этих случаях?

Один из самых надежных предсказателей недостаточного веса новорожденного — отсутствие дородового медицинского обслуживания в первые 3 месяца беременности. Матери почти четверти выживших новорожденных не получали дородового обслуживания или начали получать его с опозданием. Несовершеннолетние матери, матери-одиночки или представительницы национальных меньшинств обычно обращаются к врачу позже, чем замужние и обеспеченные женщины старше двадцати лет (National Center for Health Statistics, 1993a). В некоторых районах для бедных вообще отсутствует возможность получения необходимой медицинской помощи, хотя дородовое медицинское обслуживание может помочь матери избавиться от таких проблем, как повышенное давление, анемия или недостаточное питание еще до того, как это станет фактором риска для здоровья будущего ребенка. Эффективными являются и образовательные программы, направленные на борьбу с курением, употреблением алкоголя и наркотиков, а также программы обучения основным навыкам ухода за грудными детьми.

Особый риск представляют роды для молодых матерей, рожающих в возрасте 15 лет и младше. Обычно они ни физически, ни эмо-

УЛЬТРАЗВУКОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ (УЗИ)

Методика, состоящая в применении звуковых волн для получения изображения плода в утробе матери.

АМНИОЦЕНТЕЗ

Процедура, при которой производится забор некоторого количества амниотической жидкости для выявления хромосомных аномалий; проводится на 2-м триместре беременности.

женщин еще до зачатия ребенка, а затем наблюдают мать и ребенка в течение периода беременности и родов. В своей работе такие коллективы используют новейшие медицинские методы дородовой диагностики, описанные в главе 3, что позволяет на ранних сроках поставить диагноз и с помощью своевременного вмешательства предотвратить возникновение возможных проблем. Эти методы включают *амниоцентез*, *фетоскопию* и *ультразвуковые исследования* (УЗИ).

ционально не подготовлены к родовому стрессу и труду по уходу за ребенком. Так как молодые женщины обычно физически и психологически незрелы, не следят за своим питанием и редко обращаются к врачам, риск появления недоношенных или больных детей для этой группы населения особенно велик. Кроме того, им может просто не хватить сил, терпения и опыта даже для ухода за здоровым ребенком. Часто из-за отсутствия элементарных знаний и социальной поддержки окружающих уход за детьми становится непосильным бременем для молодых женщин. Вот отчет одного социального работника:

«Я никогда не забуду измученного взгляда 14-летней девушки, четыре месяца назад родившей двойню. Устало опустившаяся на крыльцо родительского дома в сельскохозяйственном районе Южной Калифорнии, она выглядела намного старше своих лет. Ее мать и старший брат ушли на работу, младшие сестры были в школе, а она должна была ухаживать за своими детьми и присматривать за младшим братом. Отец пытался вначале помогать ей, но был вынужден переехать жить за сотни миль от дома, чтобы найти работу, так что основная забота о детях лежала на ней. В то время как ее сверстницы думали о высшем образовании, ходили на свидания и мечтали о будущем, ее мечты уступили место суровой реальности. Она сидела дома, гоняясь за непослушным малышом, меняя пеленки и пытаясь как-нибудь утихомирить двух своих беспокойных детей».

Если слишком позднее обращение за дородовой медицинской помощью или полное отсутствие таковой является одной из наиболее вероятных причин недостаточного веса новорожденного, то сам недостаточный вес часто указывает на повышенный риск детской инвалидности или даже смерти. Новорожденные, вес которых ниже нормы, в 2–3 раза чаще страдают хроническими заболеваниями, чем их сверстники, чей вес соответствует норме. Кроме того, вероятность смерти на первом месяце жизни для них в 40 раз выше, чем у новорожденных с нормальным весом. За два последних десятилетия с помощью достижений современной медицины удалось снизить смертность младенцев с недостаточным весом, хотя само количество детей, рождающихся с весом меньше нормального, при этом не уменьшилось. Более того, их число поднялось с 6,7 % в 1984 году до упрямо неизменных 7 % в начале 1990-х годов (National Center for Health Statistics, 1993b).

Хотя во многих регионах статистика детского здоровья улучшается, там, где царит госпожа Бедность и частыми гостями бывают наркомания и СПИД, процент детей, рождающихся с недостаточным весом, и детской смертности резко возрос. В настоящее время этот процент в таких городах США, как Вашингтон, Филадельфия и Балтимор превышает зафиксированный в Болгарии и Коста-Рике (Children Defence Fund, 1992). Ознакомившись с такими данными статистики, Мариан Райт Эдельман задается вопросом: «Неужели это лучшее из того, на что способна Америка?» (Children Defence Fund, 1992).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Каким образом тератология помогает нам понять нормальный процесс пренатального развития? Как она помогает предотвратить возникновение дефектов плода?
2. Перечислите критические периоды пренатального развития и укажите опасности, которые могут возникнуть на каждом из них.
3. Какие меры может предпринять будущая мать, чтобы снизить риск нанесения плоду вреда?

ФЕТОСКОПИЯ

Процедура, при которой в матку вводится полая игла, в корпус которой вмонтирован источник света, с целью визуального осмотра плода или забора пробы крови или ткани плода для последующей дородовой диагностики некоторых заболеваний.

РОДЫ

Роды знаменуют собой радикальный переход из укрывающей и питающей плод среды материнского организма в гораздо менее надежную и даже суровую внешнюю среду. Кислород и питательные вещества больше не будут подаваться через плаценту и пуповину. Новорожденные теперь сами должны дышать и сообщать о своих потребностях внешнему миру, который может и не откликнуться на сигналы малыша. Хотя отношение к беременности и родам в разных культурах различно, в любом обществе рождение ребенка подчинено одному и тому же биологическому графику.

Процесс родов

Обычно процесс родов описывают как проходящий 3 стадии: прелиминарную (предродовых схваток), собственно родов и изгнания последа.

Во время 1-й — прелиминарной — стадии родов шейка матки расширяется, чтобы обеспечить прохождение ребенка по родовым путям. Хотя продолжительность схваток может колебаться от нескольких минут до 30 часов, обычно эта стадия длится от 12 до 15 часов при первых родах и от 6 до 8 часов при последующих. Схватки начинаются с легких сокращений матки, обычно разделенных интервалами в 15–20 минут. По мере продолжения схваток маточные сокращения усиливаются и становятся более частыми, наступая через каждые 3–5 минут. При схватках происходит непроизвольное сокращение мышц, и роженица может сама оказать себе наилучшую помощь, если попытается расслабиться.

ПРЕЛИМИНАРНАЯ СТАДИЯ (СХВАТКИ)

Первая стадия процесса рождения ребенка, продолжающаяся обычно несколько часов, во время которой происходят маточные сокращения и раскрытие шейки матки для обеспечения прохождения ребенка по родовому каналу.

Иногда у женщин случаются *ложные схватки*, особенно при первых родах. Часто бывает трудно отличить ложные схватки от настоящих, однако это можно сделать, попросив будущую мать немного походить. Даже от легкого усилия настоящие схватки, как правило, становятся болезненнее, в то время как ложные в большинстве случаев ослабевают. Во время схваток происходят два важных события. Во-первых, слизистая пробка, закрывающая шеечный канал, выходит. Этот процесс, называемый *раскрытием шейки матки*, может вызвать небольшое кровотечение. Во-вторых, мешок амниона, или плодный пузырь, разрывается и часть околоплодной жидкости выходит наружу по родовому каналу («отходят воды», как говорят акушеры).

Вторая стадия — это сами роды. Когда шейка матки полностью раскрылась, происходит около 10–12 сильных регулярных мышечных сокращений, проталкивающих ребенка, как правило, головой вперед, через родовой канал. Эта стадия обычно занимает от 10 до 40 минут и, подобно схваткам, продолжается дольше всего при первых родах. Сокращения наступают регулярно — раз в 2–

РОДЫ

Вторая стадия процесса рождения ребенка; продолжается от полного раскрытия шеечного канала до освобождения ребенка от тела матери.

3 минуты, и они продолжительнее и сильнее, чем маточные сокращения, происходящие на 1-й стадии родов. Теперь мать может активно помогать себе в родах, контролируя дыхание и напрягая мышцы живота («тужась») при каждом сокращении.

Обычно именно голова ребенка оказывается той частью тела, которая первой появляется из родового канала. Сначала появляется макушка («корона»), а потом головка все больше выходит наружу при каждом сокращении, так что, в конце концов, за нее можно ухватиться. Ткани промежности матери (участка между вагиной и задним проходом) должны значительно растянуться, чтобы дать пройти голове ребенка. В западных странах, особенно в США, принимающий роды врач обычно делает надрез, называемый эпизиотомией, расширяющий вагинальное отверстие. Считается, что такой надрез срастается более аккуратно, чем неровный разрыв, который может произойти, если надрез не сделан. В Западной Европе эпизиотомия значительно менее распространена. Акушеры иногда пользуются стальным или пластмассовым инструментом, называемым *щипцами*, или *вакуумным экстрактором* (чашечкой, помещаемой на голову новорожденного и соединенной с насосом), чтобы захватить голову и ускорить роды при возникновении осложнений. Как и эпизиотомия, щипцы и вакуумный экстрактор чаще применяются в США, чем в Западной Европе. Недавно полученные данные статистики показывают, что 20–30 % маленьких американцев появились на свет при помощи по крайней мере одного из этих инструментов, тогда как в западноевропейских странах такие дети составляют лишь 5 % от общего числа.

ПРОМЕЖНОСТЬ

Область между вагиной и задним проходом.

ЭПИЗИОТОМИЯ

Надрез, который делается для расширения вагинального отверстия во время родов.

В большинстве нормально протекающих родов ребенок выходит из родового канала головой, лицом вниз. Когда голова освобождается, ребенок поворачивается лицом в сторону так, чтобы тело проходило с наименьшим сопротивлением. Сложнее проходят роды, когда ребенок рождается ягодицами вперед (ягодичное предлежание плода) или обращен лицом в сторону живота, а не спины матери (задний вид). В каждом из этих случаев необходима специальная помощь, чтобы предотвратить травму матери или ребенка. На рис. 4-4 показаны два типа ягодичного предлежания плода.

Изгнание последа, то есть плаценты (с пуповиной) — органа, специально предназначенного для питания плода и связанных с ним тканей, — составляет 3-ю стадию родов. Эта стадия практически безболезненна и продолжается около 20 минут после родов. Роженица может содействовать этому процессу. Плацента и пуповина, называемые последом, после изгнания из матки исследуются на наличие дефектов, которые могут служить сигналом повреждения новорожденного.

ЯГОДИЧНОЕ ПРЕДЛЕЖАНИЕ ПЛОДА

Положение ребенка в матке, когда ребенок «идет попкой». В этом случае для предотвращения травмы матери или ребенка обычно требуется помощь.

ЗАДНИЙ ВИД

Положение ребенка в матке, при котором он обращен лицом в сторону живота, а не спины матери.

ИЗГНАНИЕ ПОСЛЕДА

Третья и последняя стадия процесса рождения ребенка, обычно длящаяся около 20 минут после появления ребенка, во время которой исторгаются пуповина и плацента.

Рис. 4-4. Два типа ягодичного предлежания плода. Такое положение ребенка делает процесс родов еще более сложным и для него самого, и для его матери.

Новорожденный

Что испытывает ребенок при рождении. Несмотря на наличие множества современных методов медицинской помощи, роды остаются событием, вызывающим сильный стресс. Тем не менее доношенные дети оснащены всем необходимым для того, чтобы благополучно пережить это событие (Gunnar, 1989). В последние минуты родов организм младенца вырабатывает большое количество адреналина и норадреналина — гормонов стресса. Резкий выброс адреналина компенсирует кислородную недостаточность и подготавливает новорожденного к дыханию через легкие. Почти в то же мгновение, как младенец оказывается в ярко освещенной, шумной и относительно холодной родильной палате, раздается его первый крик. Первые вдохи даются младенцу с трудом, так как жидкость, заполнявшая легкие, должна быть исторгнута, и миллионы микроскопических альвеол должны заполниться воздухом. Однако уже через несколько минут у большинства новорожденных устанавливается регулярное дыхание, сопровождаемое, как правило, сильным криком.

Испытывает ли новорожденный боль? В его кровеносной системе циркулирует большое количество естественных болеутоляющих веществ, называемых *бета-эндорфинами*. Возможно, поэтому большинство младенцев сразу после родов отличается необычайно высокой активностью и восприимчивостью. Многие специалисты считают, что именно этот период повышенной активности, который длится лишь немногим более часа, является идеальным временем для первого контакта ребенка с родителями (Nilsson, 1990).

Внешний вид и размеры. В среднем вес доношенного новорожденного составляет от 2,5 до 4,3 кг, а рост — от 48 до 56 см. Кожа младенца может быть покрыта гладким творожистым слоем — *vernix caseosa*, — образующимся во время фе-

тального периода для защиты кожи плода. Особенно часто этот слой сохраняется при кесаревом сечении, так как в этом случае он не стирается при прохождении по родовому каналу. Кожа младенца также может быть покрыта тонкими волосками, которые выпадают в течение первого месяца. Какое-то время голова ребенка может казаться деформированной и удлиненной вследствие процесса, называемого «*конфигурацией*». Благодаря конфигурации подвижные кости черепа, соединенные только хрящом, сближаются между собой при прохождении по родовым путям.

Кроме того, грудь и гениталии как у мальчиков, так и у девочек могут выглядеть увеличенными. Это увеличение также является временным и вызвано оно тем, что материнские женские гормоны передаются в организм младенца перед родами. В целом, вид новорожденного может несколько шокировать молодых родителей, которые ожидают увидеть пухленького младенца с гладкой кожей, похожего на тех 3–4-месячных ангелочков, каких показывают в рекламных роликах.

Период приспособления к новым условиям жизни. Несмотря на внешнюю беспомощность, доношенные новорожденные — жизнестойкие создания, уже сделавшие первый шаг на пути приспособления к новым условиям жизни, перешедшие от полной зависимости от матери к независимому самостоятельному существованию. Четырьмя главными сферами приспособления являются дыхание, кровообращение, пищеварение и терморегуляция. В течение этого первого месяца приспособления к новым условиям малыша называют н о в о р о ж д е н н ы м.

НОВОРОЖДЕННЫЙ

Ребенок в возрасте до одного месяца.

Традиционным символом начала жизни нового человеческого существа является первый крик новорожденного при появлении на свет. Этот звук знаменует также важный шаг в развитии младенца, ибо с первыми глотками воздуха его легкие впервые раздуваются и начинает работать основной орган собственной дыхательной системы ребенка. В первые дни после родов у новорожденного случаются приступы кашля и чихания, вызывающие беспокойство у неопытных матерей, хотя в этом случае кашель и чихание всего лишь выполняют важную функцию очистки дыхательных путей ребенка от слизи и околоплодной жидкости.

Переход на легочное дыхание влечет за собой важные перемены в функционировании системы кровообращения новорожденного. Сердцу больше не нужно перекачивать кровь в плаценту для аэрации. Вместо этого кровь подается в легкие для насыщения кислородом и удаления углекислого газа. Это изменение маршрута кровообращения происходит за счет того, что овальное отверстие в перегородке между предсердиями, необходимое для обеспечения кровотока плода в обход легких, теперь закрывается клапаном в результате вызванного перевязкой пуповины повышения кровяного давления в аорте, левом желудочке и левом предсердии. С этого момента система кровообращения перестает быть фетальной и превращается в систему полностью самостоятельного организма. Этот переход дыхательной и кровеносной систем к независимому функционированию начинается сразу после родов, но продолжается еще в течение нескольких дней. Недостаток кислорода в течение нескольких минут во время родов или в первые дни приспособления к новым условиям может привести к необратимым повреждениям головного мозга.

В течение пренатального периода питательные вещества, так же как и кислород, передаются младенцу через плаценту из организма матери, но после того, как новорожденный появляется на свет, должна начать функционировать его собственная пищеварительная система. Однако это процесс более длительный и постепенный, чем мгновенные и разительные перемены, происходящие в дыхательной и кровеносной системах. Другое постепенное приспособление имеет место в системе терморегуляции новорожденного. В матке всегда поддерживалась постоянная температура кожи плода, однако после родов кожа ребенка должна постоянно работать, обеспечивая изоляцию даже от незначительных изменений температуры окружающей среды. Поэтому в первые дни жизни младенцев имеет смысл потеплее укутывать. Вскоре они становятся способными лучше сохранять тепло собственного тела благодаря значительному слою жира, который накапливается в течение первых недель жизни.

Шкала Апгар. Не все новорожденные наделены от природы одинаковым запасом жизненных сил, необходимым для приспособления к резким переменам, связанным с родами, поэтому очень важно выявить слабые места как можно раньше. В последние годы в этом направлении удалось достичь значительных успехов. Одно время младенцев считали здоровыми просто на основании того, что они таковыми выглядели. И лишь после того, как в 1953 году Вирджиния Апгар разработала стандартную оценочную шкалу, врачи получили возможность быстро определять состояние здоровья новорожденных.

Эта оценочная шкала представлена в табл. 4-2. Оценка проводится через 1 минуту после рождения и повторяется через 5 минут. Измеряется пульс и оцениваются характер дыхания, мышечный тонус, рефлекторная возбудимость, фиксируется окраска кожи. Максимальное количество баллов, которое можно набрать по шкале Апгар, равняется 10, а оценка в 7 и более баллов считается нормальной. Оценка ниже семи баллов говорит о том, что те или иные системы организма ребенка еще не функционируют полностью и он нуждается в повышенном внимании и постоянном наблюдении. При оценке ниже четырех баллов необходимо немедленное подключение к системам жизнеобеспечения.

Таблица 4-2

Шкала Апгар для оценки состояния новорожденных

Признак	Оценка признаков в баллах		
	0	1	2
Сердцебиение	отсутствует	Частота меньше 100 уд/мин	Частота больше 100 уд/мин
Дыхание	отсутствует	медленное, нерегулярное	громкий крик
Мышечный тонус	вялый	некоторая степень сгибания	активные движения
Рефлекторная возбудимость	отсутствует	слабо выражена (гримаса)	хорошо выражена (крик)
Окраска кожи [1]	синюшная или бледная	розовая окраска тела и синюшная — конечностей	розовая

Источник: «Proposal for a New method of Evaluating the Newborn Infant» by V. Apgar, Anesthesia and Analgesia. 1953, 32, 260. Приводится с разрешения Общества исследования методов анестезии.

[1] У чернокожих новорожденных определяется цвет слизистой оболочки, ладоней и подошв.

Опыт деторождения

Опыт деторождения существенно варьирует от поколения к поколению, от культуры к культуре, от семьи к семье. В некоторых культурах роды считаются болезнью: например беременные женщины индейского племени Куна в Панаме ежедневно ходят к шаману за снадобьями и не чувствуют никакой боли во время схваток и родов, находясь под их воздействием. У племени кунг-сан в Северо-Западной Ботсване принято, чтобы женщина, не сообщив никому о начале схваток, уединялась в укромном месте для того, чтобы дать жизнь новому человеческому существу. Она сама, без посторонней помощи, производит ребенка на свет, перерезает пуповину, обихаживает новорожденного (Komner, & Shostak, 1987). В некоторых культурах общепринятыми являются роды на дому. Напротив, в большинстве западных индустриальных культур роды проходят в родильных домах. В одних культурах отец принимает непосредственное участие в родах, в других ему не позволяется даже присутствовать. В одних культурах специально подготовленные акушерки или просто более опытные женщины помогают роженице, в других она должна обойтись без посторонней помощи.

Современная практика родов. В целом на ощущения, которые приносит женщине рождение ребенка, влияют ожидания общества, налагающие на нее определенные обязательства, степень ее осведомленности о том, что ей предстоит, и ее уверенности в том, что все будет хорошо. Определенное влияние оказывает и то, насколько подготовились к этому событию родители, а также доступность социальной и медицинской помощи.

Подготовленные роды. Роды проходят быстрее и легче для матери и для ребенка, если оба родителя хорошо представляют себе, что их ожидает, медицинские препараты используются лишь по мере необходимости, а мать принимает активное участие в родах. Когда будущая мать знает, что ей предстоит, она меньше боится и напрягается. Многие препараты, используемые для уменьшения болевых ощущений при родах, снижают активность новорожденного и подавляют его реакции. Сильные обезболивающие могут неделями сохраняться в организме младенца, задерживая его развитие. Хотя никто не отрицает значимости облегчения боли во время родов, не вызывает сомнения, что при родах, как и во время беременности, любой медицинский препарат следует принимать с осторожностью (Broman, 1986).

Важнейшим условием быстрых и удачных родов является активное участие матери. В идеале она должна быть бодрой, активной, готовой к тому, что должно произойти и держать себя в руках. Поэтому многие будущие мамы и папы посещают специальные занятия, чтобы подготовиться к этому событию и иметь возможность оказывать положительное влияние на процесс родов.

Родовспомогательные центры. Родовспомогательные центры являются популярной альтернативой традиционным родильным домам. Теоретическим основанием их появления стала точка зрения, согласно которой роды являются естественным событием и техническое вмешательство в этот процесс должно быть сведено к минимуму. Родовспомогательные центры отличает стремление соединить положительные стороны родов на дому: уединенность, интимность и покой — с безопасно-

стью и медицинской поддержкой близлежащей больницы; социальным, психологическим и эстетическим потребностям родителей здесь уделяется такое же внимание, как и медицинским требованиям (Allgaier, 1978).

Родильные палаты в этих центрах спроектированы таким образом, чтобы в них мог проходить весь процесс родов: от первых схваток до приема малыша и восстановления матери после родов (Parker, 1980). Роды чаще всего принимает акушерка, а не врач. В большинстве родовспомогательных центрыов поощряется заблаговременная подготовка к родам и скорое возвращение матери и ребенка домой — обычно в течение 24 часов после появления малыша на свет. Поощряется также совместное пребывание матерей и детей в одном помещении, что, по мнению организаторов, способствует формированию бондинга — первичных эмоциональных уз между матерью и ребенком (Allgaier, 1978; Parker, 1980).

Однако далеко не все могут воспользоваться услугами родовспомогательных центров. Сюда не принимают женщин, беременность которых проходила с осложнениями или относящихся к группе риска. Среди клиенток этих центров нет рожающих впервые женщин старше 35 лет, ожидающих двойню, страдающих от диабета или болезней сердца, а также женщин, которым ранее было сделано кесарево сечение (Lubic, & Ernst, 1978).

Большинство родителей положительно отзываются о родовспомогательных центрах. В них все внимание сосредоточено на родах как на важном семейном событии и родителям предоставлена максимальная свобода и возможность влиять на события (Eakins, 1986). Врачи также считают, что благодаря такому смещению акцентов совершенно меняются их роль в процессе родов и степень ответственности за происходящее (Willson, 1990). Так или иначе, профессионализм врача, принимающего роды, выражается в умении возглавить разнородный коллектив и добиться слаженности действий всех участников процесса: и няни, и медсестры-акушерки, и родителей, и — в какой-то степени — даже ребенка.

Медицинские технологии родовспоможения. В большинстве случаев роды — это естественный и протекающий без осложнений процесс. Для матери и ребенка это тяжелый труд, а врачу или акушеру остается, собственно, только принять младенца. Однако в некоторых случаях, таких как неправильное положение плода или преждевременные роды, процесс требует активного вмешательства медицины. За последние 20 лет медицина добилась огромных успехов в области оказания помощи при родах с различными осложнениями. Младенцы, которые не смогли бы выжить в 1960 году, сейчас в большинстве случаев чувствуют себя прекрасно. Например, сегодня удается сохранить жизнь более чем 80 % новорожденных, весивших при появлении на свет от 750 граммов до одного килограмма, в специальных палатах интенсивного ухода (Ohlsson, Shennan, & Rose, 1987), тогда как в 1972 году из 5 таких детей выживал только 1 (тема недоношенных детей будет рассматриваться в главе 5).

Среди достижений современной медицины следует отметить новые препараты, микрохирургию, средства диагностики и профилактические меры. Например, вакцина, которая вводится женщинам с отрицательным резус-фактором сразу после рождения первого ребенка, навсегда избавляет ее от проблемы резус-конфликта при последующих беременностях. Из главы 3 мы знаем, что такие процедуры, как

амниоцентез, УЗИ и фетоскопия позволяют произвести дородовую диагностику состояния плода и провести на ее основе лечение плода или новорожденного. Технологии родовспоможения избавили многие семьи от бед, особенно в случаях преждевременных или осложненных родов. Хотя приходится слышать иногда критические замечания в адрес современной медицины, порицающие ее за то, что технологии родовспоможения используются в случаях, когда можно было бы обойтись и без них. Некоторые защитники прав потребителей указывают на все возрастающее количество случаев родов с использованием кесарева сечения как на неизбежный результат технологизации родов.

Мониторинг плода. В практику многих родильных домов вошло измерение частоты сердечных сокращений плода во время схваток с помощью приборов, называемых *фетальными мониторами*. Существуют мониторы с наружными и внутренними датчиками. Наружный датчик, фиксирующий интенсивность сокращений матки и сердцебиения плода, представляет собой два эластичных ремня, опоясывающих живот матери. Внутренний датчик состоит из пластиковой трубки с помещенными в нее электродами; он вводится в вагину до соприкосновения с головой плода. Помимо сердцебиения плода, с его помощью контролируют маточное давление, дыхание плода и сдавливание головы плода (Goodlin, 1979). Данные внутреннего мониторинга, при их правильной интерпретации, могут предупредить врача-акушера об опасности сдавливания пуповины, а также о кислородном голодании плода или его критическом состоянии (Pediatrics, 1979). Как правило, к внутреннему мониторингу прибегают только в случаях крайнего риска, когда того требует состояние матери или плода.

Этот вид фетального мониторинга используется также в случаях повышенного риска еще до начала родов или в ситуации *перенашивания*, когда обычный срок беременности превышен более чем на две недели. Пренатальный мониторинг плода дает ту же информацию, что и во время родов, но она используется для принятия решений в ситуациях, вызванных неизбежным стечением обстоятельств. Это ситуации искусственного вызывания схваток с помощью лекарств при перенашивании; воздействие на организм матери для улучшения состояния плода, например постельный режим на последнем месяце беременности; применение кесарева сечения ввиду таких болезней матери, как транзиторное нарушение обмена веществ (разновидность диабета, от которой часто страдают старородящие матери) или т о к с е м и и (резкое повышение кровяного давления, связанное с присутствием в крови токсинов), угрожающих жизни матери и плода.

ТОКСЕМИЯ

Отравление организма матери во время беременности, вызванное присутствием токсинов в крови.

Хотя использование мониторов может быть очень эффективным в случаях беременностей, относящихся к группам повышенного риска, их регулярное или многократное применение для здоровых матерей и при незначительном риске в настоящее время не рекомендуется. Американская Коллегия акушерства и гинекологии (American College of Obstetrics and Gynecology) изменила стандарты, исключив из них мониторинг плода как часть типичного набора услуг для пациенток родильных

домов (*BIRTH,* 1988). Данные мониторинга легко интерпретировать неверно, что может привести к неоправданному хирургическому вмешательству. Мониторы также ограничивают подвижность матери, вынуждая ее соблюдать постельный режим (причем в определенном положении — лежа на спине), вместо того чтобы позволить ей вставать и ходить по палате. Но основная причина заключается в том, что исследования не выявили общего улучшения здоровья младенцев или уменьшения количества осложнений в результате применения мониторов (*BIRTH,* 1988; Marieskind, 1989).

Кесарево сечение. Даже хорошо подготовленных к родам матерей, полных радужных надежд на то, что все произойдет естественным образом и кончится благополучно, может ожидать известие о том, что им придется делать кесарево сечение. Это хирургическое вмешательство используется для извлечения плода и последа посредством рассечения брюшной стенки и матки. Благодаря достижениям современной медицины в настоящее время эта операция почти безопасна. Обычно ее выполняют под местной анестезией, так что мать бодрствует и сознает происходящее. К тому же, поскольку операция быстро заканчивается, лишь незначительная доза анестетиков попадает в организм новорожденного. Врачи уверяют будущих матерей, которым показано кесарево сечение, что при современных методах эта операция даст наилучшие результаты и для матери, и для ребенка.

КЕСАРЕВО СЕЧЕНИЕ

Операция извлечения плода и последа из матки после хирургического рассечения брюшной стенки и матки.

Тем не менее защитники прав потребителей удивлены тем обстоятельством, что использование кесарева сечения зашло столь далеко. Процент родов с применением кесарева сечения в США составлял в 1970 году 5,5 %, к 1980 году он возрос до 18 %, а к 1987 году — до 24,4 % (Cohen, & Estner, 1983; Marieskind, 1989). Кесарево сечение является сейчас самой распространенной хирургической операцией, каждый год их производится почти миллион, а в некоторых родильных домах более 40 % детей появляются на свет с помощью этого метода. Если эта операция столь безопасна, то почему ее распространение вызывает опасение?

Во-первых, кесарево сечение относится к области абдоминальной хирургии, а любая такая операция требует периода восстановления, намного превышающего период восстановления после естественных родов. Во-вторых, не все хирурги, производящие кесарево сечение, достаточно внимательны к специфическим проблемам этих матерей, включая потребность в раннем установлении контакта со своими детьми. В-третьих, некоторые защитники прав потребителей заявляют, что резкий рост применения кесарева сечения является следствием увеличения числа других медицинских процедур, которые прерывают естественный ход родов. Они утверждают, что применение фетальных мониторов и регулярный прием 4 или 5 видов различных лекарств, таких как анестетики или препараты, искусственно вызывающие начало схваток, создают ситуации, когда становится необходимым хирургическое вмешательство. Возможно, столь широкое распространение кесарева сечения является сигналом к тому, чтобы пересмотреть ряд других акушерских практик, появившихся за последние 20 лет.

Психологические реакции матерей на роды с помощью кесарева сечения могут быть крайне негативными. Многие матери испытывают разочарование, горечь поражения и чувствуют себя обманутыми, особенно оперировавшиеся под общим наркозом и «пропустившие это событие». Многократные исследования показывают, что некоторые матери, перенесшие кесарево сечение, испытывают разочарование или даже гнев, считая, что их обманули, медлят с выбором имени для малыша, имеют низкие самооценки при тестировании сразу после родов и испытывают больше трудностей при кормлении (Oakley, & Richards, 1990).

Наконец, при родах с помощью кесарева сечения матери, по-видимому, гораздо чаще испытывают душевную боль, страдание и впадают в депрессию, чем при вагинальных родах (Cohen, & Estner, 1983; Kitzinger, 1981). Для некоторых матерей легкая депрессия после родов — обычное явление. Этому способствуют многие факторы, среди которых — серьезные гормональные изменения, разочарование после столь долго ожидаемого события, усталость, вызванная последними месяцами беременности и родами, а также необходимость непрестанно заботиться о новорожденном. До сих пор неясно, почему матери, ребенку которых помог появиться на свет скальпель хирурга, часто испытывают более сильную депрессию, чем родившие самостоятельно. Некоторые из них говорят о том, что именно отсутствие контроля за происходящим, участия и эмоциональной вовлеченности в это уникальное событие их жизни является причиной их продолжительной печали, которую невозможно выразить и объяснить до конца (Cohen, & Estner, 1983). Возможно также, что, поскольку мать, еще не восстановившая силы после серьезной операции, должна 24 часа в сутки заботиться о своем младенце, ее утомление служит дополнительным фактором, увеличивающим вероятность развития депрессии.

Резким ростом числа операций при помощи кесарева сечения, начавшимся после 1970 года, обеспокоены и врачи. В первое время ими отмечалось постоянное снижение детской и материнской смертности и улучшение состояния младенцев, родившихся недоношенными. Однако дальнейшее увеличение числа операций к 1980 году уже не сопровождалось заметным улучшением состояния здоровья младенцев или уменьшением детской смертности. Тогда ученые решили выяснить, существуют ли другие способы решения проблемы. Например, было обнаружено, что примерно 60 % женщин, рожавших первого ребенка с применением кесарева сечения, могут вполне безопасно рожать вагинально в дальнейшем, если поощрять их к этому (Donovan, 1986). Поэтому, вместо того чтобы автоматически назначать таким матерям кесарево сечение при последующих родах, врачам лучше дать женщине дождаться схваток, чтобы она могла родить ребенка самостоятельно или, при необходимости, прибегнуть к кесареву сечению в последний момент. Наиболее важным фактором, влияющим на возможность повторных естественных родов, является тип надреза при первом кесаревом сечении. Женщины, которым было сделано классическое кесарево сечение, уже не могут рожать вагинально из-за риска разрыва матки. Те же, кому был сделан «бикиниобразный» разрез нижнего сегмента матки, потенциально могут рожать естественным образом.

В настоящее время американская Коллегия акушерства и гинекологии (American College of Obstetrics and Gynecology) рекомендует более полно информировать будущих родителей о преимуществах и рисках вагинальных родов по сравнению с родами при помощи кесарева сечения (DeMott, & Sandmire, 1990; Marieskind, 1989).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Охарактеризуйте три стадии родов. Как мать может помогать протеканию родов на каждой стадии?
2. Почему роды являются сильным стрессом для новорожденного? Что позволяет доношенному младенцу справиться с этим процессом?
3. Почему кесарево сечение стало объектом споров? Какие альтернативы этому способу существуют в настоящее время?

РАЗВИВАЮЩАЯСЯ СЕМЬЯ

Рождение ребенка — это, несомненно, не только медицинский факт, но и важнейшая социальная и психологическая веха на пути развития семьи. Отныне семья приобретает совершенно новое качество. Новый член семьи сразу же дает знать родителям о своем существовании, потребностях, самочувствии, о своей индивидуальности. А родители, бабушки и дедушки, братья и сестры уже выработали определенную тактику обращения с ребенком исходя из своих личных убеждений и культурных норм. Давайте рассмотрим два аспекта этого знаменательного события в развитии семьи.

Супруги становятся родителями

Фраза «они ждут ребенка» означает, что будущие родители производят в своей жизни некие перемены, связанные с новыми ролями и отношениями. Эти важные жизненные перемены часто сопровождаются стрессом и требуют результативного общения при совместном решении ряда проблем. Приспособление к роли родителя является главной задачей развития в период взрослости, которая особенно сложна при появлении первого ребенка. Молодым родителям необходимо изменить социальный и экономический уклад своей жизни, а зачастую — переоценить и изменить существующие отношения. Среди факторов, влияющих на процесс перехода к родительству, немалую роль играют типичные для конкретной культуры установки в отношении беременности, деторождения и воспитания ребенка, разделяемые семьей.

Мотивация деторождения существенно варьирует от культуры к культуре. В некоторых обществах детей расценивают как финансовые активы или как будущих кормильцев престарелых родителей. Иногда в детях видят хранителей семейных традиций или символ осуществления личных стремлений самих родителей. Случается и такое, что воспитание детей считают тяжким долгом или неизбежным бременем. В некоторых культурах к появлению детей относятся как к неизбежной естественной стороне жизни, никак не связанной с принятием сознательного решения о том, стоит ли заводить детей. Например, в Индии положение дел таково. Индианки стремятся иметь детей, так как верят, что это зачтется им в загробной жизни. Особенно радуются они появлению сына — продолжателя рода, помощника отцу, опоры для родителей в старости, тогда как дочь расценивается как финансовый пассив, так как за нее семье придется платить приданое. Но обычай до сих пор требует, чтобы в каждой семье была по крайней мере одна дочь, которая впоследствии оставит семью, выйдя замуж (LeVine, 1989).

В любой культуре беременная женщина должна приспосабливаться к тем физическим, психологическим и социальным переменам, которые несет с собой материнство. Физические изменения при этом настолько очевидны, что игнорировать их невозможно. Еще до того, как беременность отражается на внешности женщины, она может испытывать приступы тошноты или ощущение наполненности и покалывания в груди. На первых неделях беременности женщины страдают от усталости и обостренной эмоциональной чувствительности, тогда как в середине беременности они часто ощущают прилив сил и склонны видеть все в радужном свете. В самом деле, в это время некоторые системы организма начинают функционировать с повышенной мощностью, в частности системы кровообращения. На последних стадиях беременности обычно ощущается физический дискомфорт, сочетающийся иногда с эмоциональной подавленностью. Увеличение веса, снижение подвижности, изменение ощущения равновесия и давление растущего плода на внутренние органы — вот краткий перечень изменений, знакомых каждой беременной женщине. Кроме того, ощущение дискомфорта у некоторых женщин могут обострять такие симптомы, как варикозное расширение вен, изжога, частое мочеиспускание или одышка. В интенсивности ощущения дискомфорта, усталости и подавленности на последних неделях беременности наблюдаются значительные индивидуальные различия: одни женщины переносят этот период намного легче, чем другие. Эти физические изменения сказываются и на психологическом состоянии беременной женщины. Она должна свыкнуться с изменениями в своей внешности и обрести новую Я-концепцию, а также научиться реагировать на отношение окружающих. Одним женщинам беременность приносит чувство собственной исключительности, другие чувствуют отдаление от старых друзей, у третьих возрастает потребность в защите. У некоторых женщин беременность порождает неуверенность. Они могут испытывать сомнения в возможности продолжения карьеры после родов, в том, что у них хватит сил справиться с воспитанием ребенка, бояться рождения неполноценного ребенка, беспокоиться о финансовых вопросах или просто испытывать дискомфорт из-за происшедших перемен. Они могут с нетерпением ожидать появления ребенка и в то же время испытывать раздражение при мысли о том, что им придется теперь делить свое время, энергию и даже мужа с кем-то еще (Osofsky, & Osofsky, 1984). С приближением родов второго ребенка женщина иногда начинает сомневаться, сможет ли она оправдать ожидания тех, кто в ней нуждается: ее первого ребенка, мужа, того, кто вскоре появится на свет, а — возможно — даже начальства и коллег по работе.

Новая роль отца. По сравнению с теми существенными физическими и психологическими изменениями, которые происходят с матерью, роль отца кажется не связанной со столь значительными переменами. Однако в наши дни, когда традиционная роль отца в семье меняется, это не всегда так. Отцы признаются, что они испытывают волнение и гордость, но в то же время — и беспокойство по поводу предстоящих изменений своего образа жизни и отношений с женой. Некоторые отцы чувствуют себя лишними и опасаются, что будущий ребенок займет их место в сердце матери. Большинство мужчин испытывает повышенное чувство ответ-

ственности, которая иногда кажется им непомерной. Некоторые из них испытывают зависть к своим женам из-за того, что им принадлежит активная роль в появлении на свет нового человеческого существа, тогда как сами они вынуждены оставаться лишь сторонними наблюдателями этого важного события (Osofsky, & Osofsky, 1984). Кроме того, отцы тревожатся о будущем не меньше, чем матери: они волнуются, смогут ли они прокормить увеличившуюся семью и стать хорошими отцами. Они не меньше матерей беспокоятся о том, будут ли дети любить и уважать их, смогут ли они отвечать эмоциональным запросам ребенка (Ditzion, & Wolf, 1978; Parke, 1981). Некоторые видят в появлении ребенка возможность научиться лучше понимать и воспитывать детей. Другие озабочены поиском новых источников финансирования семьи. Многие мужчины стараются оказать эмоциональную поддержку своим женам. Если в семье уже есть дети, отцы начинают проводить с ними больше времени, готовя их к появлению нового члена семьи (Parke, 1981).

Культурные традиции. Родительские установки в отношении беременности в значительной степени совпадают с аналогичными установками, доминирующими в их социальном окружении. Когда-то беременность считалась ненормальным состоянием или даже болезнью, чем-то, что неприлично замечать и о чем нельзя говорить. Беременных женщин изолировали и ограждали от общества: они не могли появляться на людях, вынуждены были оставлять место учебы или работы. Сегодня в нашем обществе, как и во многих других культурах, беременность считается нормальным состоянием женщины. В некоторых культурах к беременным относятся с почтением и наделяют их особым статусом, как выполнивших основное предназначение женщины.

В западных культурах к беременности относятся как к обычному явлению. Работодатели часто поощряют беременных женщин продолжать работать и выполнять повседневные обязанности вплоть до родов. Некоторым женщинам, легко переносящим свое положение, беременность не мешает вести прежний образ жизни. Другие не обращают внимания на усталость и неудобство и продолжают жить как прежде, стремясь минимизировать влияние происходящих с ними серьезных физических изменений. Женщины, которым не дают покоя лавры супермена, пытаются сами справляться со всем, другие же, напротив, обижаются на что, что им не оказывают особого внимания.

Все эти противоречивые взгляды и социальные установки, в сочетании с личными нуждами и смешанными чувствами самих родителей, являются катализаторами процесса, ведущего взрослых людей от стресса через изменения к приспособлению к новым условиям. Этот процесс может быть более явно выражен у молодых родителей, особенно у тех, кто лишен социальной поддержки родных и друзей (Osofsky, & Osofsky, 1984). Однако никакое из этих чувств не может нанести плоду непосредственный вред, если они не становятся причиной сильного или продолжительного эмоционального стресса матери. Тем не менее установки родителей и испытываемый ими стресс влияют на питание матери, ее гормональный баланс, режим нагрузки и отдыха, употребление ею лекарств и сопротивляемость болезням. Эти факторы также содействуют созданию социальной среды, в которую попадет новорожденный.

Бондинг

Уже через несколько минут после рождения ребенок, мать и отец (если он присутствует при родах) включаются в процесс б о н д и н г а, или образования эмоциональной связи. Издав первый крик и наполнив легкие воздухом, новорожденный успокаивается у материнской груди. После короткого отдыха малыш может пытаться сфокусировать взгляд на лице матери, причем создается впечатление, что он делает паузы и прислушивается. Это вызывает восторг родителей, которые начинают разговаривать с только что появившимся на свет человеческим существом. Они внимательно изучают все части тела малыша, разглядывают пальцы рук и ног и забавные крохотные уши. Качая и гладя новорожденного, они устанавливают с ним тесный физический контакт. Многие новорожденные почти сразу находят грудь матери и начинают сосать, периодически останавливаясь, чтобы сориентироваться. Дети, которые практически не подверглись действию анестетиков, могут более получаса общаться со своими родителями, когда те прижимают их к себе, смотрят им в глаза и разговаривают с ними. Создается впечатление, будто малыши хотят ответить.

БОНДИНГ

Образование привязанности; этот термин применяется, главным образом, к периоду развития эмоциональных связей между родителями и детьми, который начинается сразу после рождения и продолжается несколько месяцев.

Сейчас по крайней мере в 8 независимых лабораториях, находящихся в 5 странах, твердо установлено, что дети на ранних стадиях младенчества способны к ограниченной имитации поведения своих родителей. Они двигают головой, открывают и закрывают рот, даже высовывают язык в ответ на мимику родителей (Melzoff, & Moore, 1989).

Сейчас нам известно, что физические реакции ребенка запускают важные физиологические процессы в организме матери. Когда младенец облизывает или сосет материнский сосок, это вызывает увеличение секреции пролактина — гормона, стимулирующего образование и секрецию материнского молока, и окситоцина — другого гормона, вызывающего сокращение матки и уменьшающего кровотечение. Младенцу полезно раннее начало кормления грудью. Хотя молока в груди матери еще нет, вместо него выделяется водянистая субстанция, называемая *молозиво*. Эта субстанция, по-видимому, способствует очищению пищеварительной системы младенца.

Некоторые психологи считают, что такие ранние контакты родителей с ребенком имеют важное психологическое значение для упрочения уз, соединяющих детей и родителей (см. приложение: «Отцовство — новый статус. Смена ролей»). В одном исследовании (Klaus, & Kennell, 1976) участвовали 28 малообеспеченных матерей, ожидающих первого ребенка, чья беременность проходила с осложнениями. Половине из них персонал родильного дома обеспечил дополнительное 16-часовое пребывание с новорожденными в течение 3-х первых дней после родов. Затем две эти группы матерей и их дети обследовались в сроки, когда детям исполнялся месяц, год и 2 года. На всем протяжении двухлетнего периода матери, которым в роддоме обеспечивался дополнительный контакт с детьми, демонстрировали значительно большую привязанность к своим детям, были более нежными и заботливыми. Ранние дополнительные контакты с ребенком могут оказаться особенно полезны для несовершеннолетних матерей, а также тех, кто ранее не имел опыта ухода за

ПРОБЛЕМА КРУПНЫМ ПЛАНОМ: ОТЦОВСТВО — НОВЫЙ СТАТУС. СМЕНА РОЛЕЙ

Среди коренного населения штата Юкатан в Мексике знаком, подтверждающим, что женщина беременна, считаются приступы тошноты, рвоты, диареи и колик у ее мужа. Будущих отцов тянет на соленое, им начинают сниться зловещие сны, а в их сексуальной активности наблюдаются тревожащие мужчину изменения. Очевидно, что эти мужья отождествляют себя со своими женами.

Разумеется, подобные симптомы появляются не у всех будущих отцов. Однако для многих из них первая беременность жены становится периодом ожидания, сомнений, пересмотра установок и смены ролей. Понимание роли отца в нашем обществе значительно расширилось за последние годы. От многих мужчин их жены и даже друзья ожидают и требуют непосредственного участия в родах. На занятиях по подготовке к родам их обучают методикам оказания физической и психологической помощи женам, о чем уже шла речь в данной главе. Они могут ассистировать жене во время родов, а затем сразу приступить к установлению контакта с новорожденным. Вот впечатления матери, которой было сделано кесарево сечение: «Я была потрясена. Пока мне зашивали шов, они понесли ребенка в палату, чтобы помыть его, взвесить, и все такое. Мой муж исчез вслед за ними, а вернулся только через 2 часа. Он сам искупал малыша, перепеленал его, и ему хотелось поскорее показать мне, как нужно обращаться с новорожденными!»

Отцы, присутствовавшие при родах, говорят, что они практически сразу привязывались к ребенку, чувствовали эмоциональный подъем, гордость и росли в собственных глазах (Greenberg, & Morris 1974). В ряде исследований было установлено, что эти отцы гораздо сильнее привязываются к своим детям и больше заботятся о них, чем те, кто не оказывал помощи во время или сразу после родов. Совместные переживания укрепляют их привязанность к женам. Тем же, кто не участвовал в родах и первых играх с ребенком, часто кажется, что жены ведут себя более отстраненно и даже игнорируют их после появления младенца. Чувство общности между мужем и женой нередко значительно ослабевает, когда в центре внимания матери оказывается ребенок (Galinsky, 1980).

Данные многих исследований говорят о том, что отцы, державшие ребенка на руках

младенцами, либо для тех, у кого дети родились недоношенными или относятся к группе риска, так как при рождении ребенка им труднее почувствовать привязанность к нему в силу его неполноценности. Однако другие исследователи полагают, что бондинг не имеет такого существенного значения, какое ему приписывается. Они считают, что, за исключением матерей и детей, относящихся к группе повышенного риска, ранний интенсивный контакт не оказывает сколько-нибудь значительного влияния (Field, 1979).

В целом же, волнение от первой встречи друг с другом и первые ростки привязанности (бондинг) — это только фундамент строящихся отношений, которые еще должны сложиться, — по крайней мере, с нормальными, эмоционально зрелыми родителями.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Какие физические, психологические и социальные изменения связаны для женщины с беременностью?
2. В чем сходство и различие поведения отца и матери в период беременности? Каким образом будущие отцы могут помочь своим женам в этот период?
3. Почему дополнительные контакты с новорожденным в первые дни его жизни могут быть особенно полезны для несовершеннолетних или не имеющих опыта ухода за новорожденными матерей, а также для тех, у кого дети родились недоношенными или относятся к группе риска?

сразу после рождения, и в дальнейшем продолжали больше играть со своими подрастающими детьми и заботиться о них. Эта новая роль заботливого отца благоприятно сказывается на развитии семьи. По результатам одного исследования младенцы, чьи отцы активно участвовали в их воспитании, показали более высокие оценки по тестам моторного и умственного развития (Pederson et al., 1979). Другое исследование показало, что такие младенцы вырастают более отзывчивыми в социальном плане (Parke, 1979). Между супругами возникает меньше трений, у них наблюдается единство целей и согласие в принятии решений, если они оба принимают активное участие в воспитании ребенка. Однако, оценивая эти данные, мы должны помнить, что отцы, которые с самого начала стремятся принять активное участие в общении со своими детьми, вероятно, и во многих других отношениях отличаются от тех, кто не пытается установить ранний контакт с ребенком (Palkovitz, 1985).

Тем не менее отношение к грудным детям отцов, стремящихся принять активное участие в заботе о ребенке, отличается от отношения матерей. В большинстве случаев отцы играют с детьми, тогда как матери обычно купают, пеленают и кормят их. Даже ухаживая за ребенком, отцы сохраняют эту игровую манеру. Кроме того, сам стиль игры у отца и матери различен. Отцы обычно склонны играть с детьми более энергично: они подкидывают малышей в воздух, двигают их руками и ногами, играют с ними в езду «по кочкам, по кочкам», подбрасывая детишек на колене. Матери же обращаются с младенцами более осторожно, нежно разговаривают с ними, подражая их лепету. С самого раннего возраста малыши, глядя на отца, предвкушают удовольствие: «Уже шестинедельные младенцы при виде отца тянутся к нему и поднимают брови, ожидая, что, «раз папа здесь, будем играть»» (Brazelton, Yogman et al., 1979).

Отцы, у которых установились сильные эмоциональные связи с грудными детьми, оказываются более чуткими к изменяющимся потребностям и интересам своих детей и когда они взрослеют. В общем, такие отцы имеют большее влияние на своего ребенка. Дети чаще прислушиваются к ним и хотят походить на них благодаря установившимся между ними тесным, разносторонним отношениям.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

С момента оплодотворения зарождается жизнь нового человеческого существа. Во время герминального периода оплодотворенная яйцеклетка продолжает дробиться и медленно опускается по фаллопиевой трубе в матку. После того как происходит имплантация, начинается эмбриональный период, продолжающийся до третьего месяца с момента зачатия. Во время эмбрионального периода развиваются и начинают функционировать 95 % органов тела будущего ребенка. Несмотря на крохотные размеры, эмбрион приобретает черты, свойственные только человеку. С момента оссификации костей плода начинается фетальный период, во время которого продолжает развиваться тело плода, начинают функционировать все новые органы и системы, появляются ощущения, и плод постоянно прибавляет в весе и увеличивается в размерах. К 24-й неделе после зачатия плод уже может выжить вне тела матери при условии интенсивной поддержки средствами современной медицины. На протяжении последних 3-х месяцев плод продолжает расти, расширяет свои моторные и сенсорные возможности и начинает перерабатывать информацию, приходящую из окружающей среды, что способствует дальнейшему созреванию его нервной системы. Ребенок рождается обычно между 37-й и 40-й неделей с момента последней менструации. Некоторые акушеры позволяют женщине ждать есте-

ственных родов до наступления 43-й недели, если плод развивается нормально. После этого применяются лекарства, стимулирующие начало схваток.

Хотя в большинстве случаев процесс пренатального развития проходит нормально и на свет появляется здоровый и жизнеспособный малыш, в процессах созревания плода возможны определенные нарушения. Под влиянием отдельных факторов окружающей среды или их совокупности могут возникнуть различные уродства или нарушения функций тех или иных органов. На состояние плода могут повлиять лекарства, радиация, возраст матери, а также болезни и другие внутренние факторы. Во многих случаях плод, подвергнувшийся их воздействию, если и выживает при родах, то нуждается в специальном уходе и мерах по сохранению его жизни. Лучшей гарантией появления здорового доношенного младенца является, по меньшей мере, пятикратное посещение врача, начиная с первого триместра.

Различные диагностические методы, специальные оздоровительные процедуры и консультации помогают снизить риск в период пренатального развития. Врачей, следящих за протеканием беременности и родов в случаях повышенного риска, называют перинатологами. Они используют в своей работе самые современные методики и приборы пренатального скрининга, а также амниоцентез, фетоскопию и ультразвуковые исследования. Процесс родов обычно разделяют на три стадии: схватки (наиболее длительный период), собственно роды, которые обычно длятся не более двух часов, и изгнание последа, когда плацента и пуповина исторгаются из матки.

Для ребенка появление на свет является стрессовым событием, однако большинство новорожденных обладают всем необходимым для того, чтобы справиться с этим процессом. Новорожденными называют детей в течение первого месяца их жизни. Основная часть этого периода уходит на приспособление ребенка к новой окружающей среде и переход к независимому от матери осуществлению таких функций организма, как дыхание, терморегуляция, пищеварение и кровообращение.

Опыт деторождения варьирует от поколения к поколению, от семьи к семье, от культуры к культуре. Современные практики включают подготовку к родам, в процессе которой родители посещают специальные занятия, где их обучают справляться с болью и стрессом в случае их возникновения, а также обращаются в родовспомогательные центры, в которых сделана попытка соединить уединенность, покой и интимность родов на дому с безопасностью и медицинской поддержкой больницы.

Современная акушерская практика высоко технологична и включает, в частности, мониторинг плода во время схваток. Эта технология помогла сохранить жизнь многим матерям и младенцам, относящимся к группе риска, которые раньше не смогли бы выжить. Однако врачей, применяющих новые технологии, критикуют за то, что они слишком часто вмешиваются в нормальное течение родов, вызывая тем самым увеличение числа родов с применением кесарева сечения. Беременность и принятие ролей матери и отца требуют значительных изменений в жизни обоих родителей. Мать и отец различным образом реагируют на этот период стресса, изменений и приспособления.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Как изменилась практика родов с момента вашего появления на свет? Поговорите с друзьями, которые недавно стали родителями. Расспросите вашу мать, бабушку или родителей ваших друзей об их опыте, связанном с родами. Попросите их описать условия, в которых они происходили,

применявшиеся медицинские средства, ожидания и обычаи, связанные с рождением ребенка. Кто из медицинского персонала присутствовал при родах? Кто еще присутствовал? Какие лекарственные препараты применялись? Какие моменты родов показались им критическими? Какое значение придавалось в семье этому событию: рассматривались ли роды прежде всего как медицинская операция, как личное испытание или как важная веха в развитии семьи? Каковы преимущества и недостатки современной практики родовспоможения по сравнению с теми временами?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Амниоцентез (amniocentesis)
Бластоциста (blastocyst)
Бондинг (bonding)
Выкидыш (самопроизвольный аборт) (miscarriages (spontaneous abortions))
Герминальный период (germinal period)
Дизиготные (разнояйцевые) близнецы (dizygotic (fraternal) twins)
Дифференциация (differentiation)
Жизнеспособность (viable)
Задний вид (posterior presentation)
Зигота (zygote)
Изгнание последа (afterbirth)
Имплантация (implantation)
Интеграция (integration)
Кесарево сечение (Caesarean section)
Мезодерма (mesoderm)
Мешок амниона (amniotic sac)
Монозиготные (идентичные) близнецы (monozygotic (identical) twins)
Овуляция (ovulation)
Оплодотворение (fertilization)
Перинатология (perinatology)
Период беременности (gestation period)
Плацента (placenta)
Порог (threshold)
Прелиминарная стадия родов (схватки) (labor)
Промежность (perineum)
Пупочный канатик (umbilical cord)
Роды (birth)
Сперматозоид (sperm)
Тенденции развития:
- от общего к специфическому (gross-to specific developmental trend);
- проксимодистальная (proximodistal developmental trend);
- цефалокаудальная (cephalocaudal developmental trend).

Тератоген (teratogen)
Тератология (teratology)
Триместры (trimesters)
Токсемия (toxemia)
Ультразвуковые исследования (УЗИ) (ultrasound)
Фаллопиевы трубы (fallopian tubes)
Фетальный алкогольный синдром (ФАС) (fetal alcohol syndrome, FAS)
Фетальный период (fetal period)
Фетоскопия (fetoscopy)
Эктодерма (ectoderm)
Эмбриональный период (embryonic period)
Эндодерма (endoderm)
Эпизиотомия (episiotomy)
Ягодичное предлежание плода (breech presentation)
Яйцеклетка (ovum)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Bean C. A. Methods of childbirth.New York:William Morrow, 1990

Исчерпывающий обзор практической информации, затрагивающий все аспекты деторождения: от последних месяцев беременности и родов до ухода ребенка в постнатальный период.

Dorris M. The broken cord. New York: Harper & Row, 1989

Захватывающее поветсвование о тяжелых испытаниях, выпавших на долю отца-одиночки, воспитывающего ребенка с фетальным алкогольным синдромом, которое сопрвождается широким обсуждением этой сложной проблемы с участием представителей коренного населения Америки.

Eisenberg A., Murkoff H. E. & Hathaway S.E What to expect when you're expecting. New York: Workman Publishing, 1988

Доступно написанное практическое руководство для тех, кто собирается завести ребенка, охватывает широкий круг вопросов: от планирования семьи до организации жизни и ухода за новорожденным в послеродовой период.

Jones S. Sharing birth: A father's guide to given support during labor

Популярное, хорошо иллюстрированое руководство, призванное помочь отцу подготовиться к участию в родах.

Kitzenger S. Your baby, your way: Making pregnance decision and birthplans. New York: Pantheon Books, 1987

Практическое руководство для тех, кто собирается стать родителями, написанное опытным специалистом по подготовке к родам. В книге приводятся ясные алгоритмы принятия решений будущими родителями в зависимости от имеющихся в их распоряжении медцинских и писхологических данных.

Nilsson L. A child is born. New York: Delacorte Press, 1990

Книга иллюстрирована цветными фотографиями, на корых запечатлен весь процесс пренатального развития и содержит подробный комментарий к ним, основывающийся на новейших медицинских и психологических данных о пренатальном развитии и родах. Прекрасный подарок для будущих родителей.

Silber S. J. How to get pregnant with the new technology. New York. A Times Warner Book, 1991.

В этой хорошо и доступно написанной книге излагаются обзоры последних исследований, посвященных изучению нормального процеса зачатия и вероятных причин женского и мужского бесплодия. Содержит подробный обзор новейших репродуктивных технологий.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология. (Руководство по физиологии.) — Л.: Наука. 1975, с. 5–67.

Предлагается периодизация онтогенеза с точки зрения современной физиологии.

Балахонов А. В. Ошибки развития. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та. 1990.

В книге рассматриваются некоторые проблемы тератологии, то есть учения об уродствах. В ней рассказывается об истории тератологии, о нормальном внутриутробном развитии человека и нарушениях генетического аппарата, о влиянии на эмбриональное развитие факторов внешней среды, в том числе особо опасного тератогена — алкоголя.

Брусиловский А. И. Жизнь до рождения. (Эмбриология человека.) — 2-е изд. — М.: Знание, 1991.

Научно-популярный очерк внутриутробного развития ребенка.

Дольто Ф. На стороне ребенка. (Пер с фр.) — СПб.: Петербург — XXI век, 1997.

Книга Франсуазы Дольто, французского психоаналитика и врача-практика, в живой, подчас захватывающей манере, рассказывает о проблемах развнтия и воспитания детей в связи с тем, какое место общество отводит детям и детству как особому периоду жизни человека.

Захаров А.И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм. – СПб : СОЮЗ, 1998.

Книга посвящена вопросам перинатальной психологии. Особый интерес представляет анализ влияния перинатального опыта на развитие страхов у детей.

Покровская Т. И., Нарицына Р. М. Сомато-психическое развитие детей в зависимости от антенатального периода. — Л.: Медицина, 1978.

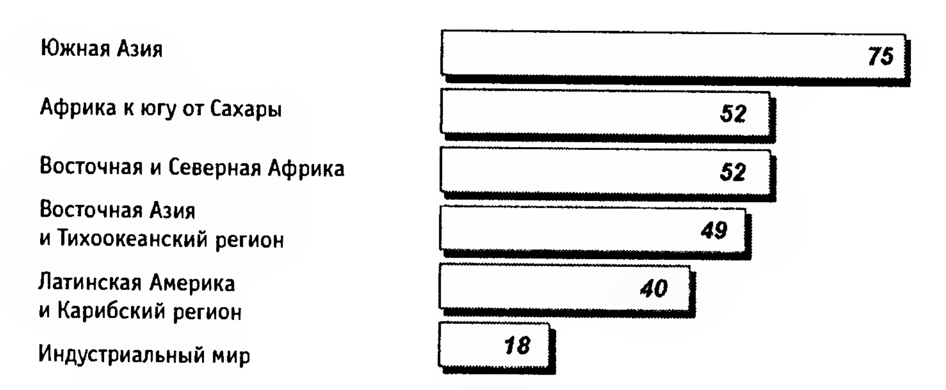
Монографня содержит богатый фактический материал о физическом и психическом развитии детей, перенесших различные неблагоприятные воздействия на различных этапах внутриутробного развития и в процессе родов.

Проблемы постнатального сомато-психического развития / Под ред. Г. К. Ушакова, Г. Гёльнитца, Г. Эггерса. (Пер. с нем.) — М.: Медицина, 1974.

В коллективной монографии излагаются результаты совместных исследований отечественных и немецких ученых, позволившие выявить влияние ряда наследственных, эмбриогенетических, пери- и постнатальных влияний на развитие детей. Описываются крнтерии и нормативы нормального соматического и психического развития ребенка с момента рождения до окончания созревания.

НАША ПЛАНЕТА — МОМЕНТАЛЬНАЯ ФОТОГРАФИЯ
ЖЕЛЕЗОДЕФИЦИТНАЯ АНЕМИЯ И НЕДОСТАТОЧНЫЙ ВЕС НОВОРОЖДЕННОГО

Рис. 1. ***Анемия при беременности***
(Процент беременных женщин, страдающих железодефицитной анемией)

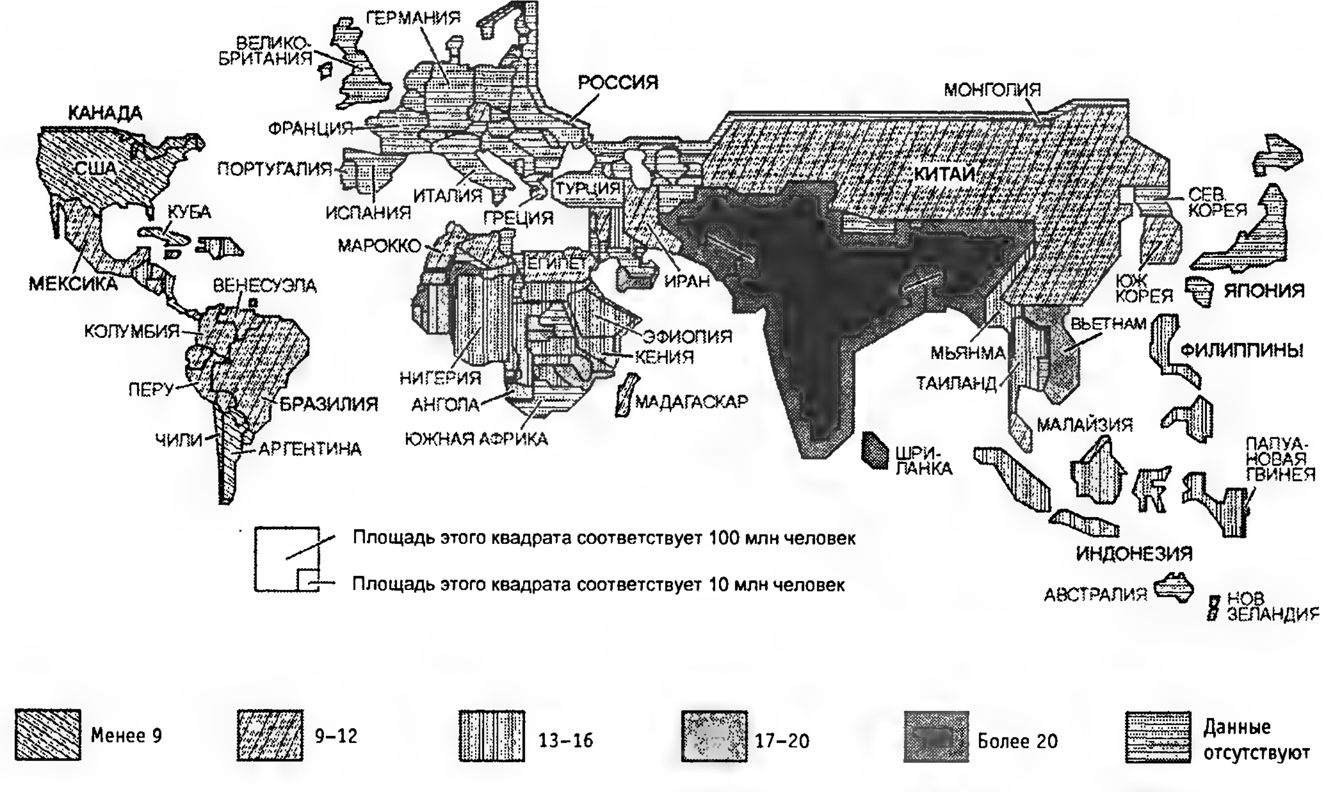


Источник: UNICEF (1995). The State of the World's Children. Oxford and New York: Oxford University press for UNICEF, 20.

В 1990 году в развивающихся странах четверо из десяти женщин жили в условиях, способствовавших ухудшению здоровья и истощению. «Больше половины беременных женщин вынуждены проводить последние, самые тяжелые месяцы беременности — перед родами — в борьбе за существование, с большими ежедневными нагрузками. При этом они не сознают, что тем самым повышают вероятность рождения мертвого ребенка или ребенка с недостаточным весом и отклонениями в развитии» (UNICEF, 1995, p. 19). Причина же рождения детей с недостаточным весом — железодефицитная анемия — может быть легко устранена с помощью ежедневного приема таблеток сульфата железа, которые стоят менее одной пятой цента каждая (можно ограничиться и еженедельным приемом, что менее обременительно и почти так же эффективно). В 1990 году Всемирный конгресс по проблемам детства пообещал на одну треть снизить к 2000 году количество случаев железодефицитной анемии; однако к 1995 году положение почти не изменилось. Только Индия добилась существенного улучшения, обеспечив 70 % беременных женщин железосодержащими пищевыми добавками.

Железодефицитная анемия — одна из причин рождения детей с недостаточным весом. Такие дети чаще сталкиваются с пищевыми проблемами, у них высок риск появления различных заболеваний и задержек в умственном развитии. Процент новорожденных с недостаточным весом различается в разных странах: от 4 % в Норвегии, Ирландии и Финляндии до 33 % в Индии и 50 % в Бангладеш. Причиной рождения детей с недостаточным

Рис. 2. ***Процент новорожденных с недостаточным весом, 1990***



Источник: UNICEF (1995). The State of the World's Children. Oxford and New York: Oxford University press for UNICEF, 68–69 & 74–75.

весом может быть несколько факторов: дефицит йода, дефицит витамина А, белково-калорийная недостаточность и дефицит железа. Все они могут быть легко устранены с помощью правильного питания беременных женщин При поддержке Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) и Фонда ООН помощи детям (ЮНИСЕФ) уже достигнуты хорошие результаты в борьбе с дефицитом йода (с помощью йодированной соли) и дефицитом витамина А, но многое еще предстоит сделать для обеспечения беременных женщин соответствующими белками и железосодержащими добавками (UNICEF, 1995)

ПЕРВЫЕ ДВА ГОДА ЖИЗНИ

Глава 5. ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДЕНЧЕСТВЕ

Новорожденный

Физическое и моторное развитие

Полноценное и неполноценное питание

Сенсорное и перцептивное развитие

Дети, требующие специального ухода

Глава 6. КОГНИТИВНОЕ И ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДЕНЧЕСТВЕ

Когнитивное развитие

Языковое развитие

Начало языкового развития

Условия раннего когнитивного и языкового развития

Раннее вмешательство

Глава 7. ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДЕНЧЕСТВЕ

Социальное и эмоциональное развитие в младенчестве

Паттерны ранних отношений

Отцы, братья и сестры и семейная система

Развитие личности на втором году жизни

Занятость родителей

Глава 5

Физическое развитие в младенчестве

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями:

1. Охарактеризовать возможности новорожденного.
2. Дать краткую обобщенную характеристику моторного развития ребенка на протяжении первых двух лет жизни.
3. Дать краткую обобщенную характеристику физического развития ребенка на протяжении первых двух лет жизни.
4. Перечислить последствия недостаточного питания младенца. Объяснить, почему отнятие от груди является критическим моментом, когда питание ребенка может стать недостаточным.
5. Сопоставить естественное и искусственное вскармливание.
6. Дать краткую обобщенную характеристику перцептивного развития младенца на протяжении первого года жизни.
7. Рассмотреть специфические потребности недоношенных детей и детей, относящихся к группе риска.

Уже на первый или второй день после рождения ребенок делает слабые, неуклюжие движения головой и пробует направить взгляд непослушных, косящих глаз на ближайшие к нему предметы. Он прижимается к материнской груди, ощущая запах молока и другие знакомые приятные запахи, ассоциирующиеся у него с матерью. Когда малыш сосет грудь, кажется, будто он легонько теребит ее крепко сжатым, как у всех новорожденных, кулачком.

Дети с рождения наделены способностью непосредственно (через органы чувств) воспринимать воздействия окружающей среды и реагировать на них. Они видят и слышат, различают вкус и запах, чувствуют прикосновения, давление и боль. Новорожденные выборочно останавливают взгляд на том, что привлекает их внимание, и способны к научению. Однако они, еще только вступившие на долгий путь созревания, физически беспомощны и полностью зависят от взрослых. Вообще говоря, познавательные способности новорожденных также ограничены. За два первых года дети меняются так быстро и разительно, как не меняются ни в какой другой двухлетний период своей жизни. Некоторые из этих изменений очевидны:

младенцы выучиваются ползать, сидеть, ходить и говорить. Другие изменения обнаружить сложиее: например, трудно проследить, как протекает рост и специализация областей головного мозга; ненамного проще узнать, что именно ребенок видит, слышит, о чем он думает.

В этой главе мы подробнее познакомимся с тем, что умеют делать новорожденные, после чего остановимся на физическом, моторном и перцептивном развитии в течение первых двух лет жизни. Хотя для различных стадий возрастного развития детей установлены среднестатистические показатели роста и дано описание нормативного поведения, каждый ребенок развивается по-своему, в собственном темпе реагируя на запросы конкретного социального окружения.

НОВОРОЖДЕННЫЙ

Первый месяц после рождения — особенный период в жизни ребенка. Его выделяют из периода младенчества, поскольку именно за это время малыш должен свыкнуться с тем, что он покинул укрывающую и питающую материнскую утробу, и приспособиться к внешней среде. В главе 4 мы уже говорили о том, что первый месяц жизни — это восстановительный период после родов и время перестройки основных жизненных функций ребенка, таких как дыхание, кровообращение, пищеварение и терморегуляция. Кроме того, это период, когда устанавливаются ритмы жизни и находится баланс между недостатком и избытком стимуляции из довольно изменчивой внешней среды. В состоянии ли родившийся в срок ребенок справиться с этими задачами?

Возможности новорожденного

Каковы возможности новорожденных? Что они слышат? Насколько хорошо видят? Чему способны научиться? Мы еще только начинаем узнавать об удивительных способностях и умениях, которыми обладают новорожденные. В связи с появлением в наши дни интереса к вопросам взаимодействия между членами семьи, родительского поведения и формирования привязанностей, полезно понимать возможности младенца, чтобы видеть в нем партнера, полностью участвующего во внутрисемейных социальных взаимодействиях.

До 60-х годов психологи считали, что новорожденные неспособны к организованному, произвольному поведению. Нередко внутренний мир младенца характеризовали как поток неоформленных зрительных и звуковых впечатлений [1]. В психологической литературе можно было прочесть, что у детей до года вообще не задействованы высшие мозговые центры или что новорожденные способны различать только свет и тень, но не воспринимают предметов или организованного фона. Поведение ребенка в первые недели жизни считалось практически полностью рефлек-

[1] Такое представление сложилось не без влияния авторитета Уильяма Джемса, согласно которому мир маленького ребенка представляет собой «беспорядочиую смесь расплывающихся образов и сливающихся в монотонный шум звуков». — *Прим. науч. ред.*

торным. Проведенные впоследствии эксперименты показали, насколько недооценивались возможности новорожденных. Сейчас мы знаем, что они способны к организованным, предсказуемым реакциям и более сложной психической деятельности, чем было принято считать до недавнего времени. Они уже имеют определенные предпочтения и обладают поразительной способностью к научению. Более того, они владеют и способами привлечения внимания взрослых к своим потребностям.

Ключ к новому пониманию психологии младенцев — в разработке более точных и нешаблонных методов наблюдения за их поведением. Проводившиеся ранее исследования отличались бедностью идей, были плохо спланированы, велись с помощью неадекватных средств измерения и часто ставили малыша в положение, которое совершенно лишало его возможности показать, на что он в действительности способен. Даже взрослый человек, если его положить на спину и туго спеленать, оставив для обозрения один белый потолок, вряд ли сможет в достаточной мере проявить свои перцептивные и двигательные способности. Но если голенького малыша в теплой комнате положить животом вниз на обнаженный живот матери, он продемонстрирует всю «обязательную программу» своего поведения. Осознание учеными этого, казалось бы, простого факта и использование новых методик исследования позволяют младенцам более полно проявить свои способности.

Состояния младенца. Наблюдая за спящими новорожденными, можно заметить, что временами они лежат тихо и спокойно, а иногда неожиданно вздрагивают и их лица искажаются легкой судорогой или гримасой, хотя глаза остаются закрытыми. Пробудившись от сна, ребенок так же может вести себя спокойно, а может метаться в кроватке и плакать.

После длительных наблюдений за младенцами П. Вольф (Wolff, 1966) удалось выделить и определить шесть поведенческих состояний новорожденного: *ровный (глубокий) сон, неровный (поверхностный) сон, полусон, спокойное бодрствование, активное бодрствование и крик (плач)*. Эти состояния обладают постоянной (типичной для каждого из них) длительностью и, по крайней мере на первый взгляд, соответствуют предсказуемому суточному циклу сна и бодрствования, как

Теперь исследователям детского развития известно, что младенцы способны к более сложным поведенческим реакциям и психической деятельности, чем считалось ранее.

Таблица 5-1

Классификация состояний младенца

Ровный (глубокий) сон	Глаза ребенка закрыты, тело полностью расслаблено. Дыхание медленное и ровное. На лице нет признаков напряжения и тревоги, веки неподвижны.
Неровный (поверхностный) сон	Глаза ребенка закрыты, однако отмечаются разного рода слабые движения конечностей: малыш шевелит ручками и ножками, изгибается, потягивается и т. д. На лице появляются гримасы и мимические маски. Дыхание неровное и более частое, чем при глубоком сне. Иногда заметны так называемые «быстрые движения глаз» (REM).
Полусон	Ребенок лежит практически без движения. Глаза открыты, но часто закрываются. Малыш дышит ровно, но чаще, чем при глубоком сне. Когда глаза открыты, взгляд кажется тусклым, отсутствующим.
Спокойное бодрствование	Глаза открыты и блестят; взгляд ясный. Ребенок провожает глазами движущиеся предметы и может обнаруживать достаточно хорошую конвергенцию зрительных осей. Двигательная активность практически отсутствует, гримас нет.
Активное бодрствование	Ребенок часто совершает разнообразные движения, в которые вовлекается все тело. Глаза открыты, дыхание очень неровное.
Крик (плач)	Ребенок издает нечленораздельные, зачастую громкие и надрывные голосовые звуки, сопровождая это энергичными, дезорганизованными движениями.

видно из табл. 5-1. И родители, и исследователи быстро понимают, что уровень восприимчивости ребенка зависит от того состояния, в котором он находится.

Младенцы в состоянии спокойного бодрствования легко возбуждаются и реагируют на звуковые и зрительные раздражители возросшей активностью. Дети, которые уже находятся в состоянии активного бодрствования или кричат, как правило, успокаиваются при стимуляции. Поначалу новорожденные проводят большую часть суток в состоянии сна (ровного и неровного). По мере созревания организма и «пробуждения» коры головного мозга младенца изменяется соотношение сна и бодрствования. Так, в промежутке между четвертой и восьмой неделями у типичного ребенка продолжительность дневного сна сокращается, а ночного увеличивается, и он становится более восприимчив к воздействию со стороны родителей или исследователей. В табл. 5-1 представлены шесть состояний младенца, в которых он попеременно находится с самого момента рождения.

Легко ли дети успокаиваются? Крик (или плач) — это одно из шести состояний младенца, причиняющее наибольшее беспокойство его родителям и воспитателям. Крик малыша — это своеобразный вызов, который младенец бросает взрослым, заставляя их разгадывать причину своего состояния и придумывать способы изменить его. Среди множества способов успокоить кричащего ребенка выделяются три наиболее эффективных: а) взять малыша на руки, б) слегка покачать его, независимо от того, находится ли он у вас на руках или лежит в люльке, в) плотно запеленать малыша, чтобы понизить уровень возбуждения, вызванного избытком стимуляции, исходящей от его собственного тела (поэтому данный способ действует по-разному на разных детей). Вот почему некоторые младенцы так хорошо спят, когда они запеленаты и едут в машине: этому способствуют испытываемые ими одновременно физический комфорт и ритмичное покачивание.

Новорожденные очень сильно различаются в том, как скоро и благодаря какому способу они успокаиваются. Многие младенцы успокаиваются легко — либо самостоятельно, либо при звуке голоса взрослых, некоторым же требуется более активное воздействие (Brazelton, Nugent, & Lester, 1987). Очень важно, чтобы способы, с помощью которых родители успокаивают своего ребенка, не вступали бы в противоречие с его собственными предпочтениями в отношении определенных успокаивающих воздействий. Если родители пытаются успокоить ребенка не подходящим для этого способом, делают это неумело или вообще не могут справиться с такой задачей, это может привести к формированию у них и у малыша нежелательных стереотипов поведения, которые впоследствии будет трудно изменить (Brazelton, Nugent, & Lester, 1987).

Рефлексы. Доношенные дети обладают целым рядом сложных рефлексов и рефлекторных комплексов. Считается, что эти рефлексы имеют значение для выживания вида в ходе эволюции и отражают те формы поведения, которые в прошлом (а в некоторых отношениях — и сейчас) жизненно важны для ребенка. Большинство этих рефлексов исчезает к концу 2–4-го месяца, но все же некоторые из них заслуживают специального рассмотрения. Их характеристика дается в табл. 5-2.

РЕФЛЕКС

Автоматическая ответная реакция организма на те или иные раздражители.

Рефлекс Моро — врожденная вестибулярная реакция на линейное ускорение, вызываемая сотрясением головы ребенка. Моро вызывал этот рефлекс, ударяя двумя руками по подушке, на которой лежала голова ребенка. При этом обе руки ребенка, полусогнутые в локтях, раздвигаются, а пальцы растопыриваются. Реакция ног выражается менее отчетливо. Вслед за тем конечности возвращаются в исходное положение. Создается впечатление, будто малыш пытается схватить (или схватиться за) что-то или кого-то. Высказывались мнения, что рефлекс Моро — это одно из доказательств происхождения человека от обезьяны, детеныши которой при угрозе падения цеплялись за шерсть матери, повышая тем самым свои шансы на выживание[1]. *Шейно-тонический рефлекс* относится к рефлексам положения. Он появляется, если голову лежащего на спине ребенка быстро повернуть в сторону. Младенец реагирует на это вытягиванием руки и ноги с той стороны тела, куда повернута его голова, и одновременным сгибанием противоположных руки и ноги, что напоминает позу фехтовальщика[2]. *Рефлекс шагания* можно вызвать, если взять новорожденного за туловище двумя руками и удерживать вертикально над столом так, чтобы его ступни опирались на твердую поверхность. Стоящий таким образом ребенок сгибает одну ногу в колене и в тазобедренном суставе и, если помочь ему переместить туловище вслед за движением этой ноги, продвигает ее вперед и вниз, «шагает». Чередование таких движений с

[1] Впрочем, это предположение имеет под собой мало оснований. А. Пейпер, например, указывает на то, что рефлекс Моро можно обнаружнть у кролнков, которые, как известно, не носят на себе новорожденных крольчат. (См. Пейпер А. Особенностн деятельностн мозга ребенка. — М.: Медгиз, 1962.). — *Прим. науч. ред.*

[2] «Позу фехтовальщика» можно наблюдать в естественной обстановке — во время обычного сна малыша, когда его головка повернута набок. — *Прим. науч. ред.*

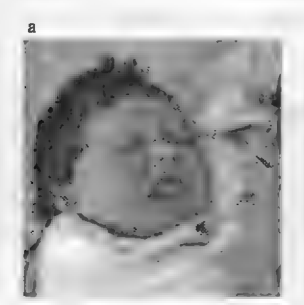
разных ног, вызываемое легким покачиванием ребенка из стороны в сторону при перемещении туловища вперед, создает иллюзию ходьбы. *Хватательный рефлекс*, по-видимому, характерен не только для пальцев рук, но и для пальцев ног новорожденного. Так, малыш сжимает пальцы руки вокруг любого предмета, например вокруг пальца взрослого или карандаша, если им прикоснуться к его ладони. Некоторые дети хватаются так крепко, что их целую минуту можно держать на весу (Taft & Cohen, 1967).

Жизненно важная процедура питания грудного ребенка обеспечивается рефлексом *«поиска груди»*. При поглаживании щеки сбоку от углов рта грудной ребенок поворачивает голову в сторону раздражителя. У проголодавшегося малыша эти движения особенно активны: в ответ на одиночное раздражение его голова поворачивается в обе стороны несколько раз. При этом его рот часто раскрывается и губы вытягиваются, чтобы схватить раздражитель (в естественных условиях — сосок груди). Мать, не знакомая с этим рефлексом, может пытаться подталкивать голову ребенка к соску. Но так как рефлекс направлен на раздражитель, а не от него, то малыш будет поворачиваться к толкающей его руке, а не в сторону соска. Кормящей матери лучше всего держать грудь так, чтобы сосок касался щеки ребенка, тогда он повернется к соску и возьмет грудь. Рефлекс «поиска груди» исчезает с наступлением третьего или четвертого месяца. (Taft & Cohen, 1967). *Сосательный рефлекс*, как и рефлекс «поиска груди», жизненно необходим для ребенка. Подобно некоторым другим, сосательный рефлекс проявляется еще в пренатальный период. Известны случаи, когда дети появлялись на свет с большим пальцем, распухшим от сосания.

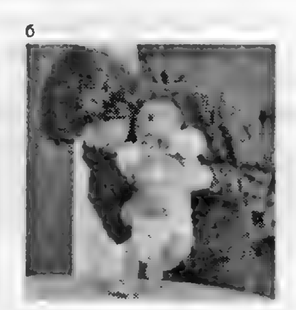
Зрительной системе новорожденного также свойственен ряд рефлекторных движений и моторных паттернов. Веки в ответ на раздражение открываются и закрываются. Зрачки расширяются в темноте и сужаются на свету. Они также сужаются, когда младенец засыпает, и расширяются при пробуждении. Новорожденный уже в первые часы жизни способен следить взглядом за медленно движущимся предметом, таким, например, как ярко-красный шар (Brazelton, 1969.)

Поведением новорожденного управляет и множество других рефлексов. Одни из них, такие как кашель и чихание, необходимы для выживания; другие, по-видимому, являются наследием наших далеких предков; назначение третьих еще не выяснено. В табл. 5-2 дается характеристика наиболее важных рефлексов новорожденного.

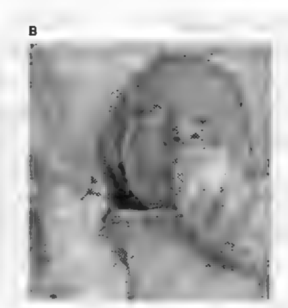
а



б



в



Некоторые рефлексы новорожденного: в — рефлекс «поиска груди»; б — рефлекс шагания; в — сосательный рефлекс

Таблица 5-2

Рефлексы новорожденного

Название рефлекса	Описание	Время исчезновения
Рефлекс Моро	Когда ребенка резко опускают или поднимают на несколько дюймов, обе его руки, полусогнутые в локтях, раздвигаются, а пальцы растопыриваются; затем руки возвращаются в исходное положение, а пальцы вновь сжимаются в кулачки.	Обычно после 4-го месяца
Шейно-тонический рефлекс	Когда голову лежащего на спине ребенка поворачивают в сторону, он вытягивает руку и ногу с той стороны тела, куда повернута голова, и сгибает противоположные руку и ногу, что напоминает позу фехтовальщика.	Обычно после 4-го месяца
Рефлекс шагания	Когда ребенка держат вертикально, упирая его ступни о твердую поверхность и перемещая туловище вперед, движения его ног напоминают скоординированную ходьбу.	После 2-го или 3-го месяца
Рефлекс опоры	Близок к рефлексу шагания. Когда подошвы ног ребенка касаются края стола, он пытается встать на него.	После 2-го месяца
Хватательный рефлекс кисти	Когда к ладони ребенка прикасаются карандашом или пальцем, он цепко хватается за него, а при попытке вытащить сжимает пальчики еще крепче.	Обычно после 5-го месяца
Рефлекс Бабкина	При давлении на ладонь и предплечье любой из рук ребенок открывает рот, поворачивает голову в сторону раздражителя и закрывает глаза.	После 4-го месяца
Хватательный рефлекс стопы	Аналогичен рефлексу кисти. Если слегка нажать кончиками пальцев на переднюю часть подошвы, у ребенка произойдет тоническое сгибание пальцев стопы.	После 9-го месяца
Рефлекс Бабинского	Если подошвенную поверхность ступни ребенка поглаживать от пятки к пальцам, наблюдается тыльное сгибание большого пальца стопы и подошвенное сгибание всех остальных пальцев.	После 6-го месяца
Рефлекс «поиска груди»	Если дотронуться до щеки ребенка, он поворачивается в направлении раздражителя и открывает рот, как будто ища сосок.	После 3-го или 4-го месяца
Сосательный рефлекс	Если положить палец в рот ребенка, он начнет сосать его, совершая ритмичные сосательные движения.	
Плавательный рефлекс	Ребенок пытается совершать координированные плавательные движения, если его поместить в воду животом вниз.	После 6-го месяца
Рефлекс «с глаз на шею»	Если держать ребенка вертикально, не придерживая его голову сзади, то при освещении глаз его голова быстрым движением откидывается назад.	
Зрачковый рефлекс	Зрачки ребенка сужаются на ярком свету и при засыпании, расширяются в темноте и при пробуждении.	Сохраняется в течение жизни

Научение и привыкание

Известно немало фактов, свидетельствующих о способности младенцев к научению. Новорожденный успокаивается, слыша привычные звуки: колыбельную, песню, даже знакомую ему мелодию из мыльной оперы (см. также приложение «Возможно ли обучение ребенка до его рождения?» в главе 4). Способность новорожденного воспроизводить на основе подражания мимические маски — еще одно свидетельство научения [1]. Новые, усовершенствованные методы наблюдения предоставили в наше распоряжение множество ценных данных о способности новорожденных научаться довольно сложным поведенческим реакциям. В экспериментах по научению часто используется способность новорожденных поворачивать голову вправо и влево. Одни из первых исследований выработки условных реакций у новорожденных с использованием этой способности в качестве индикатора научения были предприняты Папоусеком (Papousek, 1961). В этих экспериментах новорожденных приучали поворачивать голову влево на звук колокольчика, подкрепляя каждый успех малыша бутылочкой с молоком. То же вознаграждение ожидало их, если на звук звонка они поворачивали голову вправо. Затем задача была усложнена: сигнальное значение колокольчика и звонка изменилось на противоположное, и младенцы быстро научались поворачивать голову в соответствии с новыми правилами игры.

Два классических эксперимента. Поскольку сосание достаточно хорошо развито у новорожденных, эта способность также использовалась исследователями при изучении научения и зрительных предпочтений в период новорожденности. Калнинс и Брунер, продолжая в 1973 году эксперименты, начатые Сикуэлендом и Де Люсия (Siqueland, & De Lusia, 1969), пытались определить, могут ли младенцы управлять сосанием, когда оно ставится в связь с непищевым подкреплением. Пустышки малышей были подсоединены к проекторам, с помощью которых изображение передавалось на экраны, расположенные перед глазами детей. Когда младенец сосал, изображение на экране, предварительно специально расфокусированное, становилось четким, а когда он переставал сосать, изображение вновь становилось размытым. Калнинс и Брунер отмечают, что дети быстро научались держать изображение в фокусе и быстро приспосабливались, если условия эксперимента менялись на противоположные, то есть когда для фокусирования изображения требовалось прекратить сосательные движения.

Иными словами, младенцы (иногда уже в возрасте 3-х недель) не только координировали сосание с рассматриванием картинки, но и успешно регулировали резкость изображения. Они предпочли в качестве вознаграждения четкое изображение размытому. Калнинс и Брунер пришли к выводу, что младенцев явно недооценивали с точки зрения их перцептивных способностей и способности решать задачи произвольно.

В серии экспериментов Папоусека (Papousek, 1961), нацеленных на выявление главного аспекта поведения новорожденных, использовались не только звуковые

[1] Речь идет об имитации улыбки взрослого. Однако до сих пор ученые расходятся в отношении возраста, в котором дети обнаруживают способность имитировать лицевую экспрессию взрослых. — *Прим. науч. ред.*

(звонки и колокольчики), но и световые стимулы. Младенцев приучали включать свет поворотом головы влево. Малыши поворачивали голову несколько раз в течение короткого промежутка времени, чтобы включить свет, однако затем происходила любопытная вещь — казалось, будто они теряли интерес к этой игре. Папоусек обнаружил, что его можно возродить, изменив условия на противоположные, но и это вскоре наскучивало малышам. Данные, полученные Папоусеком, важны по двум причинам. Во-первых, они подтверждают выводы Калнинса и Брунера о том, что мотивом научения служит в большинстве случаев приобретение знаний и умений, а не непосредственное вознаграждение. Во-вторых, они демонстрируют еще одно важное явление, связанное с научением, а именно — феномен привыкания или, как еще говорят, габитуации.

ПРИВЫКАНИЕ (ГАБИТУАЦИЯ)

Ослабление реакции (вплоть до ее прекращения) на определенный раздражитель при его многократном повторении.

Младенцы привыкают к действию определенных раздражителей и перестают реагировать на них. Процесс привыкания выполняет важную адаптивную функцию. Малышу необходимо научиться приспособиться к незначимым раздражителям, таким как шум обогревателя или легкое прикосновение одежды к телу, не обращать на них внимания. Исследователи используют феномен габитуации для выяснения перцептивных возможностей младенцев. Например, реакцией новорожденного на громкий звук будет учащение сердцебиения, изменение ритма дыхания, а иногда — плач или общее возбуждение. Однако, если этот звук не прекращается, малыш скоро привыкает к нему или, иначе говоря, перестает на него реагировать. Но при малейшем изменении звукового раздражителя реакция возникает снова, а это значит, что ребенок улавливает это незначительное изменение и реагирует на минимальное различие. Способность к привыканию была положена в основу множества экспериментов, позволивших узнать много нового о сенсорных возможностях и перцептивных навыках новорожденных.

Саморегуляция. Совершенствование саморегуляции — одна из основных задач развития ребенка в период новорожденности. Как мы уже знаем, доношенный ребенок наделен разнообразными способами реагирования и приспособления к окружающей среде. Например, младенцы обладают способностью привыкать к повторяющимся раздражителям, способны самостоятельно успокаиваться после напряжения. Однако эти механизмы саморегуляции различаются в зависимости от темперамента младенцев. Одни дети легко перевозбуждаются, тогда как у других вызвать возбуждение гораздо труднее. Одни дети сильнее всего реагируют на звуки, другие — на прикосновение, а третьи сверхчувствительны к каким-то специфическим раздражителям. Внимательные воспитатели помогают малышу привести свои реакции в соответствие с сенсорным опытом и свести к минимуму избыточный или недостаточный уровень возбуждения (Greenspan, & Greenspan, 1985).

Обследование новорожденных. В большинстве родильных домов младенцы в течение первых дней своей жизни находятся под пристальным наблюдением, включающим неврологические исследования и оценку поведения. Число родильных домов, в которых используется шкала оценки поведения новорожденных Бра-

Таблица 5-3

Подшкалы шкалы оценки поведения новорожденного Бразелтона

Привыкание	Как быстро ребенок привыкает к свету, звуку колокольчика и погремушки, уколу иглы?
Ориентировочная реакция	Как быстро ребенок успокаивается и поворачивается в направлении света, звука колокольчика, голоса или лица взрослого?
Мышечный тонус и двигательная активность	Насколько сильна и устойчива двигательная активность ребенка?
Динамика состояний	Насколько быстро и легко переходит ребенок от сна к бодрствованию? К крику (плачу)?
Регулирование состояний	Как ребенок успокаивается? Легко ли его успокоить?
Вегетативная устойчивость	Реагирует ли ребенок на стимулы дрожью или внезапным вздрагиванием?
Рефлексы	Присутствуют ли в поведении новорожденного все 17 рефлексов? Насколько они выражены?

зелтона (Brazelton, 1973), постоянно растет. Она включает 44 измерения, которые можно объединить в 7 групп, сообразно более обобщенным характеристикам поведения, примерно соответствующим способностям и навыкам, которые рассматриваются в данной главе. Эти семь групп характеристик, или подшкал, представлены в табл. 5-3. Сюда входят: *привыкание, ориентировочная реакция, мышечный тонус и двигательная активность, динамика состояний, регулирование состояний* (то есть способность успокаиваться), *вегетативная устойчивость* (реагирует ли младенец на стимулы сильной дрожью или испугом) и *рефлексы*. Шкала Бразелтона включает обычные неврологические тесты, но ее основное назначение — оценка поведенческих возможностей новорожденного.

Новорожденные различаются по своей реакции на новые, продолжительные или неприятные стимулы. Одни дети сравнительно легко обнаруживают изменения в окружающей обстановке, направляют на них свое внимание и быстро привыкают (приспосабливаются) к ним. Другие могут быть либо менее чувствительны, либо более восприимчивы или даже раздражительны; в этих случаях объем и устойчивость их внимания (и, соответственно, приспосабливаемость) снижается. Оценка возможностей и способов реагирования новорожденного по шкале Бразелтона позволяет делать ранние прогнозы относительно развития личности и социального развития ребенка. Родители, дети которых проходят обследование по шкале Бразелтона, становятся более внимательными к возможностям новорожденных вообще и, в частности, к индивидуальным особенностям своих собственных малышей (Parke, & Tinsly, 1987).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Какова связь между уровнем восприимчивости новорожденного и его поведенческим состоянием? Как родители и исследователи могут применить на практике свои знания о ней?
2. Какие рефлексы новорожденного необходимы для его выживания? Объясните почему.
3. Каким образом исследователи узнают о способности новорожденных к научению? Как знания о феномене привыкания применяются для получения данных о перцептивных возможностях младенцев?

ФИЗИЧЕСКОЕ И МОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ

Младенчество для ребенка — период открытий в сфере восприятия и действия. Младенцы научаются распознавать лица, привыкают к пище и установленному распорядку дня. Они исследуют цветы, насекомых, игрушки, свое собственное тело. Каждый день приносит с собой новые знания о людях, предметах и событиях, составляющих окружение младенца. Эти открытия не только увлекательны, но и полезны: они помогают ребенку научиться приспосабливаться к своему окружению.

Созревание или динамическая система?

Десятилетиями возрастные психологи тщательно изучали характерные особенности детей разного возраста. Один из пионеров в этой области, Арнольд Гезелл проследил развитие нескольких сотен новорожденных на протяжении всего периода детства. Он подробно фиксировал, когда и как появлялся тот или иной тип поведения детей: ползание, ходьба, бег, способность подбирать мелкие предметы, умение резать с помощью ножниц, пользоваться карандашом или рисовать человеческую фигуру. Исходя из собранных данных, он описал возможности обычного ребенка на разных этапах возрастного развития. В соответствии с полученными им данными ребенок должен, например, к 15 месяцам уметь ходить; к 18 он может быстро ходить, но бегает еще с трудом; к 21 месяцу способен отбить ногой большой мяч (Gesell, 1940).

У хорошо питавшихся здоровых детей, за которыми наблюдал Гезелл, эти виды поведения появлялись в строгой и предсказуемой последовательности. По возрасту конкретного ребенка он мог не только определить его рост и вес, но и то, что ребенок знал и умел делать. А это привело Гезелла к выводу, что развитие ребенка зависит в первую очередь не от окружающей среды. Скорее, большинство достижений ребенка определяется его внутренним биологическим графиком развития (естественно, при обеспечении нормальных внешних условий). Поведение появляется как функция созревания.

Однако в теории и методе Гезелла есть слабые места. Дети, которых он изучал, относились к одному социальному слою и росли в похожих условиях: возможно, это повлияло на сходство в их поведении. Сейчас мы знаем, что дети, воспитывавшиеся в различных социально-исторических условиях, могут заметно отличаться в своем развитии от тех средних показателей, что отражены на графиках Гезелла. Дети, родившиеся в 1930-е годы, за которыми наблюдал Гезелл, обычно начинали ходить в 15 месяцев. Дети же современных американцев обычно начинают ходить уже к 12 месяцам (причем дети афро-американцев делают первые шаги в среднем на несколько недель раньше, чем, например, дети американцев кавказского происхождения). И наоборот, дети, появившиеся на свет в глухой гватемальской деревушке и проводящие первый год жизни в тесных и темных хижинах, не получающие необходимого внимания и часто полуголодные, начинают ходить на несколько месяцев позже и отстают в прохождении всех контрольных точек развития. Фактически, они не начинают говорить до середины, а в иных случаях — даже до конца третьего года (Kagan, 1978). Тем не менее исследования Гезелла не теряют своей ценности.

Если пользоваться его таблицами с осторожностью и разумно, в нашем распоряжении окажется ценный материал для определения основных периодов развития младенца.

Психология развития ушла далеко вперед по сравнению с первыми исследованиями Гезелла, и сейчас возрастные психологи занимаются более тонким анализом компетентности ребенка в различных областях. Перцептивное, моторное, когнитивное и эмоциональное развитие — это единый процесс, проходящий в конкретной социальной среде. Младенец дотягивается до привлекшего его внимание предмета, попавшего в его поле зрения, и тащит этот предмет к себе, чтобы получше его рассмотреть. Делающий первые шаги ребенок неуклюже ковыляет навстречу объятиям подбадривающей его матери. В еще непривычном для него вертикальном положении он видит мир в новом ракурсе, изучает новые предметы. Моторное развитие младенца тесно связано с его перцептивным, когнитивным и социальным развитием. Тело, мозг и опыт ребенка оказывают друг на друга взаимное влияние в соответствии со спиралевидной моделью развития (Thelen, 1987, 1989). Физическое и моторное развитие происходит не просто благодаря созреванию, но осуществляется в динамической системе развертывающихся комплементарных возможностей и способностей (Bushnell, & Boudreau, 1993; Lockman, & Thelan, 1993).

Если мы хотим полностью понять развивающиеся возможности и способности младенца, необходимо ознакомиться со всем многообразием его достижений в соответствующих социальных условиях. Поэтому ниже мы рассмотрим физический рост и двигательные навыки ребенка на протяжении первых двух лет жизни.

Обзор первых двух лет жизни ребенка

Первые 4 месяца. К концу 4-го месяца большинство детей напоминают хорошеньких розовощеких младенцев с рекламы детского питания. С момента рождения их вес увеличивается почти в два раза: от 2,7–3,6 кг до 5,4– 6,8 кг; их рост увеличивается на 10 и более см. Кожа значительно отличается от кожи новорожденного, а жидкие волосы, с которыми они появились на свет, заменяются новым волосяным покровом. В этом возрасте дети уже способны сосредоточивать взгляд на людях и предметах. Проснувшись, они гулят и улыбаются в ответ на приятную стимуляцию.

На момент рождения голова младенца составляет одну четверть длины его тела. Однако примерно в возрасте 4-х месяцев тело младенца начинает увеличиваться в размерах значительно быстрее, чем голова, и их соотношение разительно изменяется (рис. 5-1). К 12 годам голова составляет уже лишь одну восьмую длины тела, а к 25 — только одну десятую.

Зубы и кости младенца также начинают изменяться. У некоторых детей первый зуб прорезывается в 4–5 месяцев, хотя в среднем это происходит к 6–7-му месяцу. Многие кости еще не достаточно отвердели и представляют собой мягкие хрящи: под давлением они гнутся и, как правило, не ломаются. Однако мышцы малыша легко растянуть и поранить. Это может произойти, если родители, играя с ребенком и вовсе не желая причинить ему вред, резко поднимают его за руки и раскачивают (Stone, Smith, & Murphy, 1973).

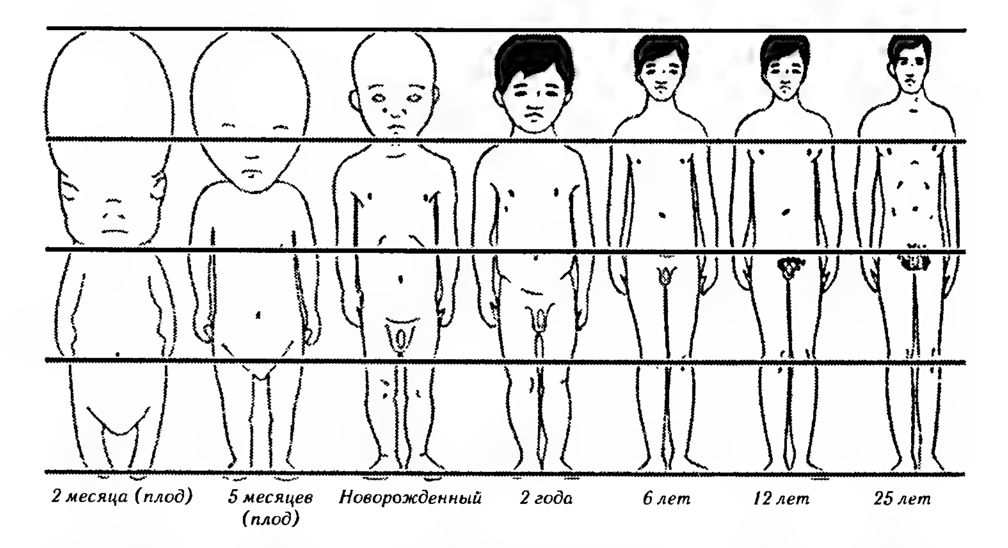


Рис. 5-1. Цефалокаудальная (от головы к ногам) и проксимоднстальная (от центра тела к его периферии) тенденции развития, с которыми мы познакомились, изучая пренатальный период, действуют и после рождения ребенка, причем соотношение частей тела ребенка за период младенчества существенно изменяется.

В четырехмесячном возрасте средний ребенок, на радость родителям и воспитателям, обычно спит большую часть ночи. Такой режим сна иногда вырабатывается у детей уже на втором месяце. Постепенно они начинают подчиняться режиму дня и ночи, установившемуся в их семье.

Если четырехмесячного ребенка положить на живот, то он, как правило, уже может, выгибаясь дугой, приподнимать и удерживать голову на весу. Когда его, поддерживая, сажают, ребенок твердо держит голову и внимательно наблюдает за происходящим вокруг. Обычно дети этого возраста уже могут переворачиваться с живота на спину и обратно (Dargassies, 1986, Stone et al., 1973).

Большинство рефлексов, обнаруживаемых у новорожденных, исчезают на втором или третьем месяце, постепенно заменяясь произвольными действиями. Например, хорошо скоординированный рефлекс шагания сменяется внешне более неуклюжим и хаотичным брыканием (Thelen, 1989). Именно в этот период наиболее вероятна внезапная смерть младенца (см. приложение «Синдром внезапной смерти младенца»).

Открытие себя обычно начинается примерно в это же время. Младенец вдруг обнаруживает, что у него есть руки и пальцы, и может разглядывать их по нескольку минут подряд, следя за их движениями, сводя руки вместе и обхватывая одну руку другой. Некоторые четырехмесячные дети открывают для себя и свои ноги и производят с ними аналогичные манипуляции. Впрочем, считается совершенно нормальным, когда дети начинают замечать свои ноги только в 5 или 6 месяцев, особенно если они достигают этого возраста зимой, будучи плотно укутанными. (Обратите внимание, как тесно переплетаются перцептивное, моторное и когнитивное развитие в самых простых и обычных действиях младенца.)

Ребенок от 5 до 8 месяцев. К 8 месяцам малыши обычно прибавляют в весе еще от 1,8 до 2,3 кг и вырастают примерно на 7,6 см, хотя по виду не слишком сильно отличаются от четырехмесячных. У них уже есть как минимум два зуба, а иногда и больше; волосы на голове становятся гуще и длиннее; подошвы ног уже не обращены друг к другу, а повернуты вниз.

К пяти месяцам большинство младенцев обнаруживает существенное продвижение в сенсомоторном развитии — *зрительно-направляемое доставание*. Раньше они уже обладали многими компонентами этого умения, такими как хватательный рефлекс и появляющееся впоследствии более произвольное хватание, которые необходимы для успешного доставания предметов, направляемого зрением. Они уже могли тянуться рукой к заинтересовавшему их предмету и многие объекты изучили визуально. Однако соединить все эти элементы воедино — направленный взгляд, дотягивание до привлекшего внимание предмета и схватывание его — весьма не просто. Но одно только это достижение кардинально меняет мир ребенка. Отсюда начинается этап систематического изучения предметов при помощи рук, глаз и рта, используемых ребенком как по отдельности, так и в сочетании (Rochat, 1989).

Это прогрессирующее умение ребенка использовать возможности своих рук часто называют т о н к о й   м о т о р и к о й. К 5 месяцам младенец проходит путь от рефлекторного хватания к произвольному, при котором движение руки ребенка напоминает действие ковша экскаватора, причем его пальцы постепенно раскрываются в соответствии с размерами выбранного предмета. Хватание становится все более совершенным. Большинство детей в 8 месяцев уже могут перекладывать предметы из одной руки в другую, а некоторые из них способны захватывать предмет двумя пальцами, используя большой палец в качестве опорного. Им очень нравится брать в каждую руку по погремушке и стучать ими друг о друга — достижение, которое они способны демонстрировать часто, подолгу и с истинным наслаждением.

ТОНКАЯ МОТОРИКА

Умение использовать возможности рук.

Г р у б а я   м о т о р и к а — движения и действия, в которых участвуют крупные мышцы тела младенца, — также развивается в этот период. Большинство восьмимесячных детей могут самостоятельно садиться и почти все — сидеть без под-

Около половины всех 8-месячных детей способны самостоятельно встать, держась за опору.

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: СИНДРОМ ВНЕЗАПНОЙ СМЕРТИ МЛАДЕНЦА (СВСМ)

Одно из наиболее трагических событий, которое может произойти в жизни родителей, — внезапная и необъяснимая смерть их ребенка. Однако внезапность, к сожалению, наиболее часто встречающееся свойство детской смерти в возрасте от 2 недель до 6 лет. Около 10 тысяч детей ежегодно погибают от *синдрома внезапной смерти младенца (СВСМ)*. СВСМ определяют как внезапную смерть внешне здорового младенца или ребенка, при которой посмертное вскрытие не позволяет установить причину летального исхода. За диагнозом СВСМ закрепилось название «диагноз исключения», поскольку установить его можно только в результате аутопсии, исключающей все другие объяснимые причины смерти. Иногда СВСМ называют «смертью в колыбели», поскольку ей могут и не предшествовать никакие признаки, часто ребенок просто умирает во сне. Высокая смертность от СВСМ вызывает серьезную обеспокоенность врачей.

Исследователям пока не удалось установить точную причину этого явления, однако были выяснены обстоятельства, которые обычно ему сопутствуют. Если мать-одиночка моложе двадцати лет слишком поздно, а то и вовсе не обращается за дородовой медицинской помощью, у ее ребенка увеличивается риск СВСМ. Повышается риск СВСМ, если будущая мать заболевает во время беременности, если промежуток между первой и второй беременностью был слишком мал или если ранее имели место выкидыши. К СВСМ может привести также курение матери или употребление ею наркотиков. Вероятность СВСМ особенно высока у матерей, которые одновременно курят и страдают анемией (Bulterys, Greenlland, & Kraus, 1990). В Швеции проводилось исследование всех детей, родившихся между 1983 и 1985 годом, в результате чего было установлено, что курение матери увеличивает риск СВСМ в 2 раза, и чем больше курит мать, тем риск этот выше. Кроме того, было обнаружено, что курение матери влияет на время внезапной смерти ребенка, поскольку дети курящих матерей умирали в более раннем возрасте. Исследователи пришли к заключению, что в таких странах, как Швеция, курение оказывается единственным серьезным фактором риска СВСМ, в отношении которого можно принять эффективные профилактические меры.

Исследования группы ученых под руководством Бакк, проведенные в 1989 году на медицинском факультете университета Буффало, показали, что риск СВСМ увеличивается в 7 раз у детей, появившихся на свет в результате осложненных родов (при тазовых предлежаниях плода), и в 2 раза, когда роды длились более 16 часов. В исследовании участвовали 132 948 матерей северной части штата Нью-Йорк, чьи дети родились в 1974 году. Выводы говорят о том, что большинство родившихся при осложненных родах детей, которых поражал СВСМ, выходили при родах одной ногой вперед (что является довольно редким случаем в акушерской практике). Связь более обычных форм тазового предлежания с повышенным риском СВСМ обнаружена не была. Данное исследование, однако, дает возможность предположить, что основной причиной СВСМ являются не столько роды, осложненные неправильным предлежанием, сколько проблемы пренатального развития ребенка. Бакк обнаружила, что дети, которых поражал СВСМ, могли испытать значительные потрясения нервной системы еще в утробе матери, что в дальнейшем отражается в замедленном росте этих детей, недостаточном весе и росте при рождении.

У недоношенных детей, а также у тех, чей вес не соответствовал норме, также повышен риск СВСМ. У них, по сравнению с нормально родившимися детьми, чаще возникают расстройства дыхания, и им чаще требуется специальная ме-

ГРУБАЯ МОТОРИКА

Умение использовать возможности крупных мышц или всего тела.

держки после того, как им помогли принять сидячее положение. Больше половины детей в этом возрасте могут стоять на месте, держась за что-нибудь, если их ставят на ноги, а около половины способны самостоятельно вставать, используя опору. Небольшая часть малышей начинает уже ходить боком, держась за край кроватки или манежа, а некоторые могут даже ходить по комнате, используя в качестве опоры мебель. Этот феномен называют *путешествованием*.

дицинская помощь, включая использование аппаратов искусственного дыхания.

Часто за неделю до проявления СВСМ у детей возникают серьезные расстройства дыхания и пищеварения. В среднем, второй и третий ребенок в семье более подвержены СВСМ, нежели первенец. Также подвержены риску дети, рождающиеся в двойнях и особенно в тройнях, а также тот двойняшка, что появился на свет вторым. «Несколько пар близнецов (и монозиготных, и дизиготных) умерли в один день. При этом из 32 рассмотренных случаев 3 пары умерли одновременно» (Shannon & Kelly, 1987).

Замечено, что младенцы, которые впоследствии умирали от СВСМ, отличались пониженной активностью и восприимчивостью по сравнению со своими братьями и сестрами. У некоторых больных детей отмечался странный плач. Чаще всего смерть наступает ночью, когда ребенок спит в любом положении (Shannon & Kelly., 1987). Недавние исследования, проведенные в Тасмании, показали, однако, что смерть от СВСМ более вероятна для детей, засыпающих в положении лежа на животе. На основании этих и других исследований связи между положением спящего ребенка и СВСМ, в настоящее время американская Академия педиатрии рекомендует укладывать спать детей, относящихся к группе риска, на спину или на бок, обкладывая подушками (AAP Task Force on Infant Positioning and SIDS, 1992). Нужно, однако, отметить, что американская Академия педиатрии считает риск для здоровых детей, спящих в положении на животе, минимальным.

По полученным данным, СВСМ чаще проявляется в зимние месяцы. Хотя физиологические причины этого факта еще не установлены врачами, они предполагают, что СВСМ могут вызывать сбои в функционировании автономной нервной системы, особенно тех ее отделов, которые связаны с дыханием и работой сердца (Shannon & Kelly, 1987). Последние исследования показывают, что некоторые дети рождаются с той или иной степенью незрелости дыхательного центра, что, в сочетании с другими факторами, такими как болезнь, простуда, переохлаждение, холодный воздух или сигаретный дым могут вызвать остановку дыхания. Выяснено, что стимуляция вестибулярного аппарата укачиванием благотворно влияет на недоношенных детей, уменьшая вероятность *апноэ* (остановки дыхания). Укачивание, по-видимому, оказывает на недоношенных и благотворное влияние иного рода, стимулируя более быстрое созревание нервных клеток мозжечка, который развивается на протяжении всех первых шести месяцев жизни младенца. Шеннон и его коллеги предполагают, что риск СВСМ может быть уменьшен при использовании автоматически качающихся колыбелек, что особенно важно в ночное время, на которое приходится максимальное количество смертельных случаев.

Кажущаяся необъяснимой смерть ребенка становится тяжелым испытанием для его семьи и близких. Все те, на ком лежала ответственность за заботу о ребенке, ощущают чувство вины, потери и беспомощности (Mandell, McClain, & Reece, 1987). К чувству утраты и горя часто примешиваются гнев и досада: «Кто виноват? Почему это случилось?» Семья хочет знать причины происшедшего и нуждается в моральной поддержке, и ее членов может хотя бы отчасти утешить тот факт, что последующему ребенку на 98 % не грозит СВСМ (Chan, 1987). Но пока не выяснены все причины, вызывающие СВСМ, невозможно определить, какие дети относятся к группе риска, и организовать эффективный текущий контроль их развития.

Между 5-м и 8-м месяцем большинство детей начинают тем или иным способом передвигаться в пространстве. Наступает время, когда домашние животные перестают чувствовать себя в безопасности и когда все ценные вещи приходится убирать подальше от ребенка. Кто-то из малышей может научиться ползать по-пластунски или опираясь на руки или коленки. Другие осваивают технику ходьбы «по-медвежьи» — на четырех конечностях, третьи научаются быстро передвигаться в сидячем положении. Составные элементы ползания развиваются еще за несколько месяцев до освоения младенцами этого способа передвижения. Ребенок смотрит на

находящийся в отдалении предмет и тянется к нему ручками. Изменяются траектория и гибкость движений ног малыша, в частности, брыкания. Кроме того, перед тем как начать ползать, многие дети обнаруживают способность ритмично раскачиваться вперед-назад в течение некоторого времени. Все эти фрагменты поведения должны составить единое целое в задаче доползти по полу к предмету, привлекшему внимание ребенка (Goldfield, 1989).

В промежутке между 5-м и 8-м месяцами многие малыши начинают играть в социальные игры, такие как «ку-ку», «до свидания» или «куличики»; им нравится передавать взрослому какой-нибудь предмет и получать его обратно. Еще одно быстро осваиваемое младенцами занятие: ронять какой-либо предмет и ждать, пока кто-нибудь не поднимет и не подаст его. Эта «игра», как правило, возникает между взрослым и ребенком случайно, но малыш зачастую первым понимает, что это неплохой способ позабавиться.

а — в 4 месяца младенцы, лежа на животе, могут поднимать голову и наблюдать за тем, что происходит вокруг них; б — многие 8-месячные дети начинают играть в социальные игры типа «ку-ку»; в — к 12 месяцам большинство детей активно исследуют свое ближайшее окружение; г — в 18 месяцев большинство малышей могут ходить самостоятельно, и им нравится носить или таскать за собой игрушки; д — двухлетние дети ходят, бегают и обычно умеют ездить на трехколесном велосипеде.

Ребенок от 9 до 12 месяцев. К 12 месяцам большинство детей весят втрое больше, чем при рождении, и вырастают на 23–25 см. На первом году жизни девочки в среднем весят несколько меньше, чем мальчики.

К 9 месяцам почти все дети уже могут передвигаться тем или иным способом, большинство может самостоятельно вставать на ноги, держась за опору, а половина из них уже делает первые шаги, держась за мебель. К двенадцати месяцам около половины детей уже стоят без поддержки и пробуют ходить. Возраст, когда дети начинают ходить свободно, сильно различается в зависимости от индивидуального развития и культурных факторов. Более 50 лет назад Ширли в 1931 году и Гезелл (Gesell, 1940) обнаружили, что средний возраст, когда ребенок начинает ходить самостоятельно, составляет 15 месяцев. В те годы традиционный уход за ребенком в Америке предполагал обеспечение ему покоя, выливавшееся в долговременное лежание младенца на спине в колыбели или коляске. Современные исследования показывают, что средний возраст, когда хорошо питающийся здоровый ребенок делает свои первые шаги (при наличии возможностей и поощрения их упражнений в ходьбе) составляет от 11 до 13 месяцев (Frankenburg, & Dodds, 1967). Дети индейцев (вне зависимости от того, появились они на свет на Ямайке или на окраинах Лондона) в среднем начинают ходить на месяц раньше, чем другие маленькие уроженцы Лондона. Матери-индианки уверены, что специальный массаж и энергичные упражнения полезны их детям (Hopkins, 1991).

Заметьте, что и в этом случае моторное развитие является частью динамической системы перцептивно-моторного развития сообразно с конкретными социальными условиями. Умение стоять и ходить обеспечивает младенцу новую визуальную перспективу. Способность к локомоции, или активному перемещению в пространстве, позволяет ребенку более активно изучать окружающий мир. Дети могут теперь исследовать предмет изнутри, сверху и снизу; могут вытащить и перевернуть ящик стола, или «похозяйничать» вместо мамы на кухне. Их мир все больше расширяется. Моторное развитие младенца стимулируется тем новым и интересным, что он видит и слышит. В свою очередь, возможность исследовать новые горизонты мира с помощью новых умений способствует дальнейшему когнитивному и перцептивному развитию ребенка (Bushnell, & Boudreau, 1993; Thelen, 1989).

Годовалые дети обладают развитой способностью к манипулированию, или активному перемещению компонентов среды в пространстве. Они умеют отодвигать задвижки, открывать ящики, перетаскивать игрушки и перекручивать электропровода. Их недавно развитый пинцетный зажим — способ брать мелкие предметы, зажимая их между большим и указательным пальцами, — позволяет им подбирать травинки, волоски, спички и мертвых насекомых. Они способны сами включить телевизор и плиту, могут залезать в кухонные шкафы, открывать окна, засовывать мелкие предметы в розетку. Так как дети изучают все вокруг с чрезвычайной активностью, их воспитателям приходится ограничивать эту исследовательскую деятельность определенными рамками. Необходимо найти золотую середину между чрезмерными ограничениями и минимальным контролем за ребенком в целях обеспечения его безопасности. Слово

ПИНЦЕТНЫЙ ЗАЖИМ

Способ удерживания предметов большим и указательным пальцами, развивающийся у ребенка примерно в 12 месяцев.

«нет» становится главным в лексиконе как самих детей, так и тех, кто за ними присматривает.

К 12 месяцам дети уже часто умеют играть в игры и могут «прятаться», закрывая глаза руками. Они играют со взрослыми, перекатывая друг другу мяч, и бросают на пол мелкие предметы, достигая упорством того, на что у них пока не хватает сноровки. Многие дети в этом возрасте начинают самостоятельно есть ложкой и пить из собственной кружечки, крепко держа ее обеими руками. Хотя дети едят еще очень неаккуратно, это важный шаг на пути к развитию автономии ребенка.

Годовалый ребенок находится на рубеже пользования языком и совершает новые открытия в отношении себя и окружающего мира; все эти его достижения мы будем обсуждать в следующей главе. Примечательно, что в это время ребенок обычно изо всех сил старается сделать первые шаги или произнести свои первые слова, но редко совершает эти действия одновременно.

Ребенок в возрасте 18 месяцев. В 1,5 года ребенок обычно весит от 10 до 12 кг, что свидетельствует о снижении темпов прироста веса. Средний рост в этом возрасте составляет примерно от 78 до 83 см. Почти все дети в 18 месяцев могут ходить самостоятельно. Во время ходьбы им обычно нравится нести что-нибудь в руках, что-то тянуть или толкать перед собой. Они уже редко встают на четвереньки, хотя ходьба может требовать от них больше времени и усилий. Не все дети умеют забираться по лестнице и большинству из них трудно отбить ногой мяч, так как их неустойчивость не позволяет им освобождать одну ногу для удара. Езда на трехколесном велосипеде и прыжки также оказываются для них еще непосильной задачей.

В полтора года дети способны построить башню из двух-четырех кубиков и рисовать каракули карандашом или мелком. Они едят сами уже более умело и могут даже частично раздеваться без помощи взрослых. (Одеваться дети учатся, как правило, позднее.) Многие из их действий носят подражательный характер: они «читают» журнал, «подметают» пол или болтают по игрушечному телефону, как это делают окружающие их люди.

Ребенок в возрасте 24 месяцев. К 2 годам дети прибавляют еще примерно 5 см и 900 г. Снижение темпов роста опять налицо (см. рис. 5-2).

В этом возрасте дети умеют не только ходить и бегать, но также кататься на трехколесном велосипеде, подпрыгивать на месте на обеих ногах, некоторое время держать равновесие на одной ноге и довольно ловко бросать мяч двумя руками взрослому. Они забираются по лестнице, а с посторонней помощью могут и спуститься с нее. Они исследуют предметы и мебель со всех сторон, пытаются брать в руки, перекладывать, нести, толкать и тянуть все, что попадается им на глаза. Складывают различные предметы в большие коробки и выкладывают их обратно. Наливают воду, лепят из глины, растягивают и гнут все, что тянется и гнется, перевозят предметы в коляске, на тележке или на своих «грузовиках». Они исследуют, проверяют и пробуют. Все это позволяет им приобрести жизненно важный опыт в отношении свойств и возможностей физического мира.

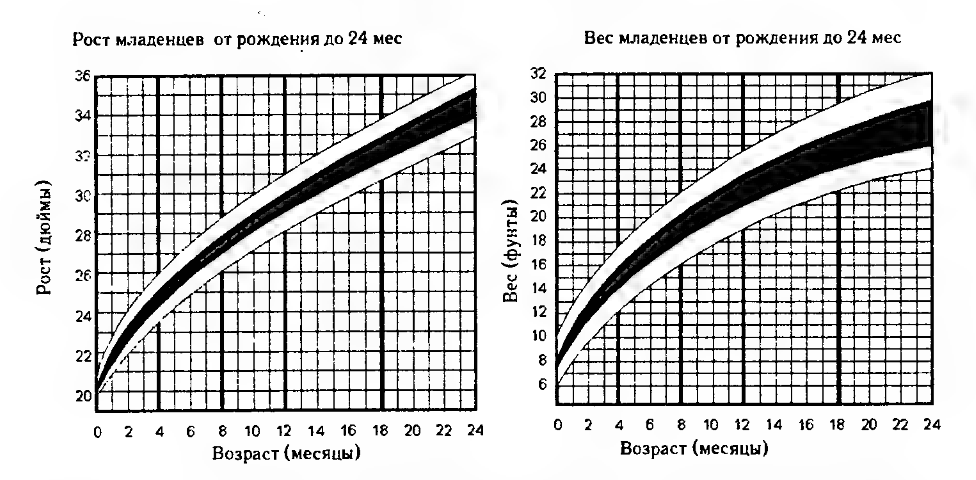


Рис. 5-2. Закрашенным участкам графиков соответствуют рост и вес примерно 50 % младенцев в возрасте от 0 до 24 месяцев (с интервалом 2 месяца); каждому из двух незакрашенных (белых) участков графиков соответствуют вес и рост примерно 15 % младенцев того же возраста. Таким образом, в среднем 80 % всех младенцев будут иметь вес и рост в границах закрашенных и незакрашенных зон соответствующих графиков развития. Обратите внимание, что с возрастом увеличиваются различия в весе и росте младенцев в границах нормального диапазона роста.

Если в руки двухлетним детям попадают мелок или карандаш, они могут нарисовать каракули и какое-то время зачарованно рассматривать эти «магические знаки». Они уже способны сложить башню из 6–8 кубиков, а из трех соорудить «мост». Легкость, с которой они возводят свои постройки из кубиков, говорит о способности подбирать подходящие по форме элементы и ориентироваться в своих конструкциях на принцип симметрии. При желании, двухлетние дети способны снять с себя почти всю одежду, однако надеть обратно могут лишь очень немногое.

Мозг, тело и опыт. Физическое и моторное развитие в течение первых 2-х лет жизни ребенка — это комплексный, динамический процесс. Для нормального развития детей необходимо, чтобы ближайшее окружение удовлетворяло все их основные потребности. Они должны спать достаточное количество времени, чувствовать себя в безопасности, должны быть окружены постоянной заботой и получать подходящий, стимулирующий опыт. Каждая развивающаяся система (например, перцептивные или двигательные навыки) способствует развитию других систем. Слепой ребенок начинает ползать и ходить позднее зрячего: его не манит отодвинутая от него игрушка или лицо матери. Направляющая его действия визуальная обратная связь отсутствует. Развитие мозга тоже зависит от информации, которую ребенок получает в результате своей сенсомоторной, ориентировочно-исследовательской деятельности (Lockman, & Thelan, 1993). Более того, эти взаимодействующие системы испытывают на себе стимулирующее или тормозящее воздействие тех социальных условий, в которых развивается младенец (Hazen, & Lockman, 1989; Thelen, & Fogel, 1989). В этой и двух последующих главах мы рассмотрим некоторые из основных частей динамической системы развития младенца.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Почему исследователи считают, что физическое и моторное развитие происходит в динамической системе развертывающихся комплементарных возможностей и способностей?
2. Каковы основные вехи моторного развнтия ребенка в первые два года жизни?
3. Приведите пример того, как складывается моторное развитие младенца в конкретных социальных условиях. Как родители и воспнтатели могут применить понимание этой связи для содействия моторному развитию младенца?

ПОЛНОЦЕННОЕ И НЕПОЛНОЦЕННОЕ ПИТАНИЕ

Возможно, американцы обеспечены питанием лучше, чем жители любой другой страны, но и в Америке многие страдают от недостаточного питания. В отчете Комитета национальной программы помощи бедным семьям за 1992 год сообщалось, что от 20 до 24 % детей младенческого возраста из бедных семей страдают от анемии, вызванной дефицитом железа в пище (Pollitt, 1994). Эти данные напрямую связаны с экономическими условиями жизни. Несмотря на некоторое улучшение ситуации в начале 80-х годов, случаи железодефицитной анемии в конце 80-х снова участились (параллельно с экономическим спадом), особенно среди семей афроамериканцев. А это только один из симптомов неполноценного питания.

Неполноценное питание детей как глобальная проблема

Исследования, проводившиеся на протяжении нескольких десятилетий в развивающихся странах, продемонстрировали разрушительные последствия неполноценного питания младенцев. Серьезные нарушения объема и структуры питания в первые 30 месяцев жизни уже почти невозможно компенсировать позже. Это может вызвать длительную остановку физического роста организма, в результате чего и дети, и взрослые не достигают среднего роста, и привести к задержкам в созревании и научении. (Waterlow, 1994). Длительное отставание размеров головного мозга от нормы, наряду с изъянами внимания и обработки информации, — обычные последствия неполноценного питания в младенчестве. По подсчетам, 86 % детей в мире рождается в развивающихся странах, где более 40 % из них переживает периоды недоедания (Lozoff, 1989). Возможно, мы сможем узнать больше не только о товарищах по несчастью из других стран, но и о самих себе, если перед нашими глазами предстанет общемировая картина борьбы с проблемой неполноценного питания.

Обычно наблюдаются два вида неполноценного питания. Один из них связан с недостатком общего количества пищи, а другой — с недостатком определенных продуктов. Хроническое голодание или серьезный недостаток пищи приводят к состоянию *маразма*. Такой вид неполноценного питания детей характеризуется недостатком протеина и общего количества калорий, сопровождается мышечным истощением и утратой подкожного жирового слоя. Однако, если такое голодание продолжается относительно недолго, то долговременных негативных последствий можно избежать за счет дополнительного питания. Другой серьезный вид наруше-

ния питания, названный *«квашиоркор»* (от выражения на языке суахили *kwashiorkor*, означающего буквально «ребенок, лишенный своих прав по рождению»), вызывается недостатком протеина относительно общего количества калорий. Обычно квашиоркор встречается у детей полутора лет или старше, которых перестают кормить грудью. Название этого вида неполноценного питания на языке суахили связано с африканской традицией помещать ребенка в семью родственников для отлучения от груди, если его мать снова забеременеет. Лишенные богатого протеином материнского молока, такие дети часто страдают от недостатка протеина. Было установлено, что последствия квашиоркора в первые три года жизни более вредны в долгосрочной перспективе, так как недостаток протеина существенно сказывается на развитии головного мозга. Детей, страдающих от квашиоркора, часто показывают в телерепортажах о странах, опустошенных голодом и войной, таких как Сомали и Эфиопия, либо о голодающих курдских или руандских беженцах.

Всемирные программы продовольственной помощи. Несколько систематических долгосрочных программ обеспечения дополнительным питанием было опробовано в ряде стран Африки, Латинской Америки и Азии. В одной обширной программе помощи ряду гватемальских деревень часть детей получала богатые протеином пищевые добавки с рождения до семилетнего возраста. Другие дети начинали получать такие добавки в более позднем возрасте или просто получали дополнительные калории без протеиновых добавок. Исследование физического и умственного развития этих детей в семилетнем возрасте не выявило каких-то определенных тенденций. Однако спустя 15 лет дети, получавшие обогащенные протеином пищевые добавки с самого рождения и хорошо учившиеся в начальной школе, показывали более высокие результаты по всем академическим и интеллектуальным тестам. (Pollitt et al., 1993). То, что обогащенное протеином дополнительное питание, введенное на первом году жизни, оказывает существенное влияние на физическое и умственное развитие многих детей, подтверждается и другими исследованиями, проведенными на Ямайке и в Индии (Pollitt, 1994).

Но пищевые добавки не могут решить всех проблем. Часто результаты обширных программ обеспечения дополнительным питанием, богатым протеином, в лучшем случае приносят разочарование. У многих детей нехватка протеина в период младенчества запускает понижательный цикл, который серьезно ограничивает человеческий потенциал. На Барбадосе за 129 детьми, родившимися здоровыми, но не получавшими полноценного питания в первый год жизни, наблюдали вплоть до 11-летнего возраста. Благодаря активной оздоровительной и продовольственной программам, этим детям удалось догнать своих сверстников по физическим показателям, но по академическим тестам они к 11 годам отставали от своих сверстников из контрольной группы в среднем на 12 баллов (Galler, 1984). Почему так произошло? В ходе последующих тщательных исследований, включавших беседы с родителями, опросы учителей и наблюдения за детьми, выяснились 2 факта. Во-первых, у большинства этих детей были обнаружены симптомы импульсивности и дефицита внимания; они не могли сосредоточиться на школьных занятиях. Во-вторых, выяснилось, что у их родителей, большинство из которых также не получали в свое время

протеиносодержащего питания, были обнаружены симптомы вялости и депрессии. Они были не в состоянии обеспечить своим детям стимулирующую, организованную или хотя бы устойчивую среду развития (Salt, Galler, & Ramsey, 1988). Импульсивные и невнимательные дети у подавленных и беспомощных родителей — с такой ситуацией обычно сталкиваются исследователи, изучающие развитие детей, получающих неполноценное (дефицит протеина) питание (Lozoff, 1989).

В Соединенных Штатах серьезные формы нарушения питания встречаются довольно редко, чего нельзя сказать о недостатке протеина или железа в пище американцев. Многие из тех, кто может позволить себе питаться хорошо, потребляют слишком много «пустых калорий» в виде пищи с высоким содержанием углеводов, но небогатой протеином, витаминами и минералами. Те, кто вынужден питаться низкокалорийной пищей, не могут покупать продукты, богатые животным протеином, а из других продуктов они получают его слишком мало. В рационе бедных семей чаще всего недостает витаминов А и С, рибофлавина и минерального железа (Eichorn, 1979). Все эти вещества необходимы для нормального функционирования организма, поддержания иммунитета и развития мозга.

Естественное или искуственное вскармливание: pro et contra

Основным источником питательных веществ для младенца является молоко. Дети до 6 месяцев находятся почти исключительно на грудном вскармливании, а с 6 месяцев до года питаются материнским молоком с добавлением твердой пищи. Множество женщин во всем мире предпочитают кормить детей грудью. Грудное молоко нормально питающейся матери содержит поразительно точно сбалансированное сочетание питательных веществ, а также антитела, защищающие младенца от некоторых болезней. Даже у недоедающей матери молоко сохраняет почти все питательные вещества, часто за счет ее собственного здоровья. Если в период грудного вскармливания мать долгое время сама питается неполноценно, у нее пропадает молоко. К тому же если одна беременность следует вскоре за другой, с появлением каждого нового ребенка и малыш, и его мать подвергаются все большему риску. Поэтому Всемирная Организация Здравоохранения рекомендует в качестве наилучшего варианта планирования семьи соблюдать 2–3-летний интервал между беременностями.

Состав грудного молока подходит практически всем младенцам; у малышей, находящихся на грудном вскармливании, расстройства пищеварения случаются редко. К тому же грудное молоко всегда свежее и нужной температуры, его не нужно хранить в холодильнике и оно абсолютно стерильно. Если только мать не тяжело больна, нормально питается и не употребляет алкоголя или наркотиков, грудное молоко – идеальный продукт питания для младенца. Несмотря на это, многие матери как в США, так и во всем мире, переходят на искусственное вскармливание (см. приложение: «Какой способ кормления предпочитают женщины в разных странах мира?»).

Отнятие от груди и приучение к твердой пище

В развитых странах некоторые матери начинают отнимать детей от груди в 3–4 месяца, а то и раньше; другие же продолжают кормить грудью своих малышей до

2–3-летнего возраста. Хотя столь продолжительное грудное вскармливание редко встречается среди представительниц среднего класса и верхних слоев общества США, кормление грудью до 2–3 лет — не редкость для представительниц некоторых субкультур Америки или, как указывалось выше, для ряда других культур.

Обычно, примерно в 3 месяца детей постепенно начинают прикармливать протертой пищей. Начинают, как правило, с обычной каши, например с рисовой, несколько позднее добавляют к рациону малышей другие виды каш и различные фруктовые пюре. За ними следуют протертые овощи и фарш из отварного мяса. Так как у детей часто бывает аллергия на тот или иной вид пищи, вводить в меню новые продукты нужно очень осторожно. Некоторые дети привыкают есть практически все, что им дают. К 8 месяцам большинству детей уже предлагают широкий ассортимент специально приготовленной пищи, а кормление молоком сокращается. Когда у ребенка вырастают зубы, ему начинают давать пищу, которую можно держать в руках; иногда это происходит даже раньше, если у малыша уже хорошо развита координация рук. Например, сырные палочки тают во рту, их не надо жевать, и детям доставляет удовольствие самим брать их и отправлять в рот.

Как уже говорилось в этой главе, критическим моментом, когда питание ребенка может стать неполноценным, является отнятие от груди. Особенно уязвимыми оказываются отнятые от груди годовалые дети, семьям которых не хватает денег на покупку молока и других питательных продуктов. Такие дети могут выжить за счет рациона, состоящего из картофельных чипсов, сухих круп и выпечки — продуктов, обеспечивающих необходимое количество калорий, но не содержащих достаточного количества питательных веществ. Но если молока и питательной пищи достаточно, годовалые дети могут отказываться пить нужное количество молока из чашки; к тому же они могут предпочитать печенье более полезным сыру и мясу. Важно отметить, что, несмотря на заверения рекламистов, дети не нуждаются в подслащенных кашах. Пока детям не начинают давать сахар, им больше нравятся хрупкость и вкус недробленой крупы.

Оздоровительные программы в США сыграли существенную роль в улучшении питания беременных женщин, грудных детей и младенцев. В начале 80-х годов программа WIC (специального дополнительного питания для матерей и детей) обеспечивала пищевыми добавками и бесплатными консультациями 3 миллиона человек ежемесячно. Было признано, что добавление в рацион молока, сыра, круп с высоким содержанием железа, яиц и фруктовых соков улучшает здоровье детей и во время, и после участия в этой программе (Ryan, Martinez, & Malec, 1985). Уменьшение финансовой поддержки этих программ к 1991 году отразилось в параллельном росте недоедающих и неправильно питающихся детей, пока фонды не были восстановлены (Children's Defense Fund, 1991, 1994).

Даже в случаях серьезных нарушений питания в младенчестве, серьезные коррекционные программы дополнительного питания в сочетании с просветительской деятельностью могут давать поразительные результаты. В столице Колумбии Боготе часть детей обеспечивали дополнительным питанием в течение первых 3-х лет жизни, причем эта помощь сопровождалась периодическими консультациями на дому. Эти дети обнаружили значительно меньшую задержку роста и во всех отношениях превосходили своих сверстников из контрольных групп — даже через 3 года после прекращения программы дополнительного питания (Super, Herrera, & Mora, 1990).

МНЕНИЯ И ФАКТЫ:
КАКОЙ СПОСОБ КОРМЛЕНИЯ ПРЕДПОЧИТАЮТ ЖЕНЩИНЫ В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА?

Несмотря на то что грудное вскармливание полезнее для младенцев, чем искусственное, исследования показывают, что, начиная с середины XX века, матери как в развитых, так и в развивающихся странах переходят от естественного вскармливания к искусственному в невиданных ранее масштабах. После того как в 40-х, 50-х и 60-х годах в широкой продаже появились детские смеси, американские матери лидируют по отказу от грудного вскармливания. К 1971 году в США менее 10 % матерей продолжали кормить своих детей грудью после третьего месяца. Хотя в развитых странах это, как правило, не приводит к возникновению серьезных проблем и неполноценности питания детей, в странах с более низким жизненным уровнем переход к коммерческим детским смесям вызвал множество проблем с питанием и высокую смертность среди младенцев. Масштабы этого явления иллюстрируют следующие факты: в Чили в 1960 году на грудном вскармливании находилось 90 % детей, а к 1968 году эта цифра опустилась ниже 10 %. В Мексике в 1960 году на естественном вскармливании было 95 % шестимесячных детей, а в 1966 году — только 40 %. В Сингапуре в 1951 году 80 % матерей кормили грудью своих трехмесячных младенцев, а в 1971 году — только 5 %. В странах с низким жизненным уровнем смертность среди младенцев, вскормленных искусственным молоком, значительно выше, чем у детей, питавшихся молоком матери (Latham, 1977). В семьях, где родители не могут позволить себе дорогие заменители молока, рацион детей нарушается. Кроме того, многие младенцы умирают в результате инфекционных кишечных заболеваний, если искусственные смеси разводят на загрязненной воде.

В последнее время благодаря усилиям международных и местных организаций здравоохранения многие женщины вернулись к грудному вскармливанию. В США более 50 % матерей кормят своих детей грудью по крайней мере несколько недель, а 35 % продолжают кормить младенцев грудью до достижения ими 3-х месяцев (U.S. Department of Health and Human Services, 1989). Но даже в 90-х годах ситуация с кормлением грудных детей очень различна в разных социально-экономических, культурных и религиозных группах. Грудью чаще всего кормят детей женщины старшего возраста, образованные и относительно обеспеченные. Грудное вскармливание более популярно на западе США, чем в юго-восточных регионах страны. На выбор способа кормления грудного ребенка оказы-

Итак, мы рассмотрели общий ход развития и пищевые потребности детей в первые 2 года жизни. Теперь мы переходим к анализу сенсорного и перцептивного развития младенцев.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Каковы кратковременные и долговременные последствия двух основных видов неполноценного питания младенцев? Как мы можем применить полученные знания о пользе питательных добавок?
2. Почему грудное молоко — идеальный продукт питания для ребенка? При каких обстоятельствах грудное молоко может и не быть полезным для ребенка?
3. Почему отнятие от груди является критическим моментом, когда питание ребенка может стать неполноценным?

СЕНСОРНОЕ И ПЕРЦЕПТИВНОЕ РАЗВИТИЕ

Могут ли новорожденные разглядеть мелкие детали предметов, находящихся прямо перед ними? Видят ли они узоры? Воспринимают ли цвет и глубину? Слышат

вают влияние семейные и культурные представления о том, как следует заботиться о детях, материальное положение семьи, а также советы специалистов кормящим матерям.

Интересно, что увеличение числа работающих матерей не было основной причиной спада, а затем подъема тенденции к грудному вскармливанию. Число кормящих грудью уменьшалось не только среди тех матерей, которые работали между рождением первого и второго ребенка, но и среди тех, кто не работал. В развивающихся странах, где процент детской смертности высок до сих пор, большой процент искусственно вскормленных детей все еще остается главной заботой органов здравоохранения. В этих странах, несмотря на широкую просветительскую деятельность ВОЗ и других организаций, на решение матери, кормить ли младенца грудью и, если да, то как долго, сильно влияют ее личные взгляды и ее социокультурное окружение. Например, в Корее вероятность грудного вскармливания мальчиков значительно выше, чем девочек (Nemeth, & Bowling, 1985). В Нигерии образованные матери кормят грудью реже, а матери-христианки кончают кормить грудью раньше, чем матери-мусульманки (Oni, 1987). В Заире, как и во многих других странах, деревенские женщины используют кормление грудью как средство контроля рождаемости, и поэтому могут продолжать кормить грудью в течение нескольких лет (Mock, Bertrand, & Mangani, 1986). (Важно отметить, что такой способ контроля рождаемости не дает стопроцентной гарантии.)

Почему же одни матери предпочитают естественное, а другие — искусственное вскармливание? По-видимому, полноценность питания является лишь одним из множества факторов, влияющих на этот выбор. Очевидно, на решение матери влияют социокультурные особенности и личные факторы (такие как график рабочего и свободного времени, включая время, отведенное для ухода за ребенком, образ жизни, предпочтение грудного вскармливания в кругу сверстниц и многие другие). Даже национальная политика оказывает влияние на способ кормления грудных детей. Например, до недавнего времени в США у женщин не было права на получение отпуска по уходу за ребенком, и некоторые из них возвращались на работу уже через 6 недель после родов. Трудно совмещать полный рабочий день с грудным вскармливанием ребенка, особенно если перед глазами нет положительных примеров такого рода.

ли тихий шепот? Насколько они чувствительны к прикосновению? Полученные в ходе исследований данные говорят о том, что у новорожденных уже функционируют все органы чувств, но их восприятие весьма ограничено и избирательно. В общем, развитие восприятия идет быстрыми темпами первые 6 месяцев, с последующей более медленной тонкой настройкой перцептивных процессов.

Восприятие (или перцепция) — это активный процесс интерпретирования сенсорной информации. Зрительное восприятие не сводится к простому видению, но включает и осмысление того, что мы видим. Когда младенец поворачивает голову, чтобы посмотреть именно на этот, а не на какой-либо другой предмет, или занимает положение, из которого лучше всего видно что-то конкретное, он тем самым демонстрирует определенную перцептивную компетентность. В противоположность восприятию ощущение — это простая регистрация стимула органом чувств. Большую часть времени мы можем ощущать температуру в комнате или отдаленный рокот. Когда же мы обращаем свое внимание на то, что нам холодно или что отдаленный рокот — это шум едущих по шоссе

ВОСПРИЯТИЕ (ПЕРЦЕПЦИЯ)

Сложный процесс интерпретации и осмысления сенсорной информации.

ОЩУЩЕНИЕ

Простая регистрация стимула органом чувств.

грузовиков, мы активно обрабатываем сенсорный входной сигнал и начинаем воспринимать его.

Психологи считают восприятие составной частью мышления или познания, с которыми нам предстоит познакомиться в главе 6. Однако поскольку возможности сенсорных и перцептивных систем входят в состав физических характеристик младенца и тесно связаны с его моторным развитием, мы рассмотрим их в этой главе.

Стратегии исследования

Новые технологии оказывают исследователям неоценимую помощь: сегодня стало возможным измерять основные физиологические реакции ребенка на среду и специфическую стимуляцию. Деятельность сердца, волновая активность головного мозга и электрическая проводимость кожи дают полезную информацию о том, что воспринимают и как много понимают младенцы. Другим источником информации для исследователей является предельно точная запись движений младенца, например запись движений глаз или предметно-манипулятивной деятельности. Однако новые технологии — это еще не все; гораздо важнее наличие хорошего плана, или парадигмы исследования. Как было показано в главе 2, для оценки сенсорных и мнемонических возможностей младенцев используются парадигмы классического и инструментального обусловливания. В основе этих парадигм лежит мнение, что у младенца невозможно выработать условный рефлекс на стимулы, которые он не воспринимает.

Другой полезной стратегией для измерения возможностей младенца является *парадигма новизны*. Хорошо известно, что малышам быстро надоедает смотреть на одно и то же изображение или играть с одной игрушкой. Они привыкают (адаптируются) к повторяющимся видам и звукам. У совсем маленьких детей потеря интереса выражается в том, что они отворачиваются. Если у ребенка есть выбор между знакомой и новой игрушкой, то большинство младенцев выбирает новую, даже в том случае, если она лишь незначительно отличается от старой. Исследователи используют знание этого при постановке экспериментов с целью определения тех минимальных различий в звуке, цвете и изображении, которые способен обнаружить младенец.

ПАРАДИГМА НОВИЗНЫ

План исследования, при котором предпочтение младенцами новых стимулов знакомым используется для изучения их способности обнаруживать минимальные различия в звуках, цветах или изображениях.

Парадигма удивления — еще одна парадигма, полезная для изучения понимания младенцем окружающего мира. Людям свойственно выражать удивление, — что проявляется в выражении лица, телесных реакциях или издаваемых звуках, — когда происходит что-то неожиданное, или напротив, когда не происходит того, что они ожидали. Исследователи могут регистрировать реакции удивления младенцев, измеряя изменения дыхания, сердцебиения или кожно-гальваническую реакцию, а иногда и просто наблюдая за их выразительными движениями. Ученые способны планировать эксперименты, с большой точностью определяющие, чего ожидает младенец и какие события

ПАРАДИГМА УДИВЛЕНИЯ

Методика исследования, используемая для проверки памяти и ожиданий младенцев. Сами младенцы не могут сообщить нам, что они помнят и чего ожидают, но если их ожидания нарушаются, они реагируют удивлением. Например, их удивляет, если на их глазах мяч проходит сквозь сплошную преграду.

нарушают его ожидания (Bower, 1974). Благодаря таким методикам исследования стало известно, что, хотя сенсорные и перцептивные возможности новорожденных ограничены, в течение первых шести месяцев они заметно увеличиваются. Все перечисленные парадигмы позволяют нам установить, что знают и умеют младенцы вне зависимости от их уровня овладения языком.

Зрение

Люди относятся к зрительно ориентирующимся организмам. У взрослых зрение является самым развитым чувством и занимает, как правило, центральное место в их взаимодействиях с окружающей средой.

Новорожденный. Из курса анатомии нам известно, что дети рождаются с полным набором структур зрительного анализатора. Большинство этих структур еще незрелы, им требуется для развития несколько месяцев, прежде чем они достигнут полной работоспособности. Но отдельные функции зрительной системы выполняются уже у новорожденных. С самых первых минут глаза новорожденного чувствительны к свету. От яркого света их зрачки сужаются, а в темноте — расширяются. Новорожденные в какой-то степени способны управлять движениями глаз и могут следить за объектом, который движется в поле их зрения, например за лицом врача или точечным источником света. Движения их глаз поначалу короткие и скачкообразные и ограничиваются близлежащей областью. Новорожденные способны оптимально фокусировать взор в очень узком диапазоне — от 7 до 10 дюймов (от 17,8 до 25,4 сантиметра), тогда как объекты, находящиеся за пределами этого расстояния, кажутся им размытыми. Их острота зрения, в единицах расстояния до объекта, оценивается как 20/600, тогда как у нормально видящего взрослого она равна 20/20. Это означает, что они практически не видят того, что находится у противоположной стены комнаты (Banks, & Salapatek, 1983), так как отношение 20/600 предполагает, что объект, удаленный от человека на 20 футов, видится так, как если бы он находился от него на расстоянии 600 футов. Кроме того, у новорожденных иногда отсутствует к о н в е р г е н ц и я глаз, то есть они не могут сфокусировать оба глаза на одной точке. Безотказная работа механизма конвергенции налаживается у них только к концу второго месяца (Fantz, 1961). Отсутствие конвергенции, вероятно, ограничивает и восприятие глубины.

КОНВЕРГЕНЦИЯ
Сведение зрительных осей обоих глаз в одной точке.

Общеизвестно, что новорожденные способны воспринимать свое окружение, — хотя бы потому, что они избирательно наблюдают за происходящим. Так, они явно предпочитают смотреть на сложные узоры. Их особенно привлекают края и контуры объектов, и кривые — более других (Roskinski, 1977). Новорожденные также исключительно восприимчивы к человеческому лицу (Fantz, 1958): неудивительно, что они так рано начинают распознавать лицо матери. Эксперименты Карпентера (Carpenter, 1974) показали, что уже двухнедельные младенцы отдают предпочтение материнскому лицу. Карпентер предъявлял каждому ребенку изображения лиц матери и посторонней женщины, и в две недели младенцы уже предпочитали

смотреть на знакомое лицо. Иногда они совсем отворачивались от незнакомого изображения, вероятно, потому, что этот стимул был для них слишком сильным или слишком непривычным (MacFarlane, 1978).

Есть и еще более поразительный пример возможностей зрительного восприятия новорожденных — их кажущаяся способность имитировать лицевую экспрессию взрослых. Группа психологов провела серию экспериментов с целью доказать наличие способности к подражанию у детей, которым было всего несколько дней от роду. Прежде всего исследователям нужно было выбрать время, когда новорожденный находился в состоянии спокойного бодрствования (что сделать непросто), и, когда ребенок и взрослый смотрели друг на друга, взрослый демонстрировал ребенку несколько различных выразительных движений в случайном порядке: складывал губы трубочкой, высовывал язык, широко открывал рот, сжимал и разжимал ладонь. Между этими действиями делалась пауза, во время которой взрослый сохранял нейтральное выражение лица. Все реакции взрослого и ребенка записывались по отдельности на видеомагнитофон, а затем наблюдатели, просматривая записи, пытались установить попарное соответствие между выразительными движениями взрослых и, предположительно, подражательными реакциями младенцев. Мелцофф и Мур (Meltzoff & Moore, 1989) обнаружили поразительную согласованность: получалось, что многие из этих малышей соотносят свои выразительные движения с таковыми у взрослых. Другие исследователи получили несколько иные результаты, а некоторые не соглашаются с выводами Мелцоффа и Мура, утверждая, что их данные говорят лишь об одном: на весь набор стимулов в этих экспериментах младенцы реагируют, в основном, открыванием рта. В любом случае, однако, новорожденные все же видят эти стимулы и реагируют на них до некоторой степени избирательно.

Зрительная чувствительность и предпочтения новорожденных зависят не только от того, что им показывают, но и от их состояния, определяемого уровнем активации. Большинство исследований зрительных предпочтений лучше всего проводить, когда ребенок бодр, внимателен и не слишком голоден. Новорожденные после кормления — при прочих равных условиях — следят за зрительными стимулами типа мелькающих вспышек света почти в два раза дольше, чем до кормления (Gardner, & Karmel, 1984).

При этом важно отметить, так как это пригодится нам при последующем обсуждении социального развития младенца, что такие ранние поведенческие возможности, как способность пристально смотреть на знакомые объекты (например, лицо отца или матери) и способность — пусть даже кажущаяся — подражать лицевой экспрессии взрослых, являются важными факторами развития и сохранения эмоциональных уз между младенцем и родителями. Малыш, который с интересом изучает лицо матери и успокаивается на руках отца, помогает родителям почувствовать себя нужными и умелыми.

Развитие зрительного восприятия. В течение первых 4–6 месяцев зрительные способности младенцев быстро развиваются. Младенцы исследуют мир визуально еще до того, как они научатся ползать и брать руками предметы. Фокусирующая способность глаза быстро увеличивается на протяжении нескольких первых

месяцев. Если новорожденный лучше фокусирует взгляд на объектах, удаленных от него не более чем на 25,4 см, в 3–4 месяца он догоняет в этом отношении взрослого (Aslin, 1987). Постоянно растет и острота зрения младенцев. В тех случаях, когда для определения остроты зрения применяют специальные «решетки» [1], новорожденные различают полосы шириной 3,2 мм на расстоянии 25,4 см от глаз, а шестимесячные младенцы различают полосы толщиной всего 0,8 мм на том же расстоянии (Banks, & Dannemiller, 1987; Fantz, Ordy, & Udelf, 1962).

Цветоразличение также непрерывно улучшается на протяжении первого года жизни ребенка. Даже новорожденные способны воспринимать яркие, насыщенные цвета, наподобие желтого, оранжевого, красного, зеленого и бирюзового. В первые 1–2 месяца дети предпочитают черно-белые изображения цветным, вероятно, из-за большей контрастности. Вследствие недостатка контраста цветные изображения могут казаться младенцу слегка расплывчатыми или размытыми. В 2 месяца ребенок начинает различать, относительно серого, более нежные цвета, наподобие голубого, фиолетового или горохового. Цветное зрение и цветовые предпочтения младенцев также быстро развиваются. К 4 месяцам они различают большинство цветов, а к 6 их восприятие цвета почти такое же, как у взрослых (Bornstein, 1978; Maurer, & Maurer, 1988; Teller, & Bornstein, 1987).

С самого рождения младенцы избирательно смотрят на окружающие предметы. Они предпочитают рассматривать новые и относительно сложные «картины», объекты и лица людей. Однако в течение первого года жизни детей происходят некоторые изменения в отношении того, что привлекает их внимание. Новорожденные прослеживают взором лишь контуры лица, к 2-м месяцам они начинают фиксировать взгляд на глазах. В 4 месяца младенцы предпочитают чаще и дольше смотреть на правильные изображения лиц, чем на искаженные. В 5 месяцев они смотрят на рот говорящего человека, а к 7 месяцам уже реагируют на лицо в целом и лицевую экспрессию. Кроме того, по мере созревания младенцы обнаруживают усиливающееся предпочтение изображений большей сложности или контуров.

Исследователей интересуют причины этих изменений избирательного внимания. Вызваны ли они отчасти тем, в каких направлениях идет созревание нервной системы? Например, Борнштейн (Bornstein, 1978) обнаружил, что 4-месячные младенцы предпочитают чистые цвета оттенкам и дольше смотрят на вертикальные линии, чем на наклонные. Он выдвинул предположение, что младенцы выбирают эти цвета и линии, потому что эти стимулы вызывают больше «нейронных разрядов» в структурах головного мозга. Иными словами, ребенок смотрит на то, что возбуждает наибольшую нейронную активность.

В первые 6 месяцев жизни зрение ребенка совершенствуется и в других отношениях. По сравнению с новорожденными, младенцы постарше способны лучше

---

[1] При измерении остроты зрения у грудных детей часто используется набор квадратных «решеток», состоящих из черных и белых вертикальных полос. Ширина полос от одной решетки к другой уменьшается. Каждая из таких решеток предъявляется ребенку в паре с серым квадратом той же яркости. Поскольку известно, что младенцы обычно дольше и чаще смотрят на структурированные объекты, чем на однородные, наименьшая ширина полос, при которой ребенок еще предпочитает решетку серому квадрату, и будет служить показателем его остроты зрения. Подробнее об этом см.: Фанц Р. Восприятие формы // Восприятие: Механизмы и модели. М., 1974, с. 338-350. — *Прим. науч. ред.*

управлять движениями глаз; они могут следить за движущимся объектом более внимательно и на протяжении большего периода времени (Aslin, 1987). Они также больше времени затрачивают на визуальное обследование окружающей обстановки. На первом месяце жизни такое обследование занимает у них только 5–10 % времени, тогда как в 2,5 месяца — почти 35 % (White, 1971). Хотя новорожденных привлекают яркие огни и предметы (при условии, что яркость света все же не превышает определенных границ), 4-месячные младенцы способны видеть слабо освещенные объекты и реагировать на них.

Зрительное восприятие предметов. Одинаково ли видят младенцы и взрослые окружающий мир? Некогда считалось, что младенцы испытывают трудности при выделении предмета из фона. На самом же деле такие затруднения возникают редко. Младенцы могут и не видеть, что чашка — это отдельный от блюдца предмет, если она стоит на нем, но они способны воспринимать чашку и блюдце как отдельный от фона объект. К 3–4 месяцам младенцы уже обладают немалым зрительным опытом, приобретенным в ситуациях, когда движется либо голова ребенка, либо находящийся в поле зрения предмет. Они, например, подмечают, что бутылочка с молоком, увиденная в другом ракурсе, все же остается бутылочкой с молоком. Младенцы могут использовать движение, как и пространство, для определения предметов в своем мире. (Mandler, 1990; Spelke, 1988).

Восприятие глубины. Человек видит мир трехмерным. Мы легко определяем, какие предметы ближе, а какие дальше от нас. Даже закрыв один глаз, мы можем примерно определить расстояние до объекта. Более близкие предметы кажутся нам больше, они заслоняют собой более отдаленные предметы. Если закрыть один глаз и удерживать голову неподвижно, видимый мир будет напоминать застывшую двухмерную фотографию. Но если подвигать головой, мир оживет вместе с появлением третьего измерения. Когда мы смотрим обоими глазами (бинокулярное зрение), нам даже не нужно двигать головой, чтобы видеть мир трехмерным. Сетчаточные изображения в левом и правом глазу несколько различаются, мозг интегрирует оба эти изображения, снабжая нас информацией о расстоянии до объекта и его относительных размерах.

Несмотря на уговоры матери, младенец отказывается переползать край визуального обрыва.

Воспринимают ли младенцы глубину? Запрограммирован ли их мозг заранее, чтобы интегрировать сетчаточные изображения обоих глаз для получения информации об удаленности или относительных размерах? Могут ли младенцы использовать опыт, накапливаемый в результате движений головы, чтобы видеть мир в трех измерениях?

Вероятно, мозг ребенка обладает лишь зачатками способности интегрировать сетчаточные изображения. Поскольку глаза новорожденного еще слабо координированы и младенец еще не научился интегрировать информацию, поступающую от глаз, восприятие глубины в начале младенчества, по-видимому, далеко от совершенства. Для появления подлинно бинокулярного зрения требуется около 4-х месяцев (Aslin, & Smith, 1988).

Каковы же свидетельства того, что восприятие глубины развивается? Дети уже в возрасте 6 недель по пространственным признакам определяют потенциальные опасности и защищаются от них. Младенцы пытаются уклониться, зажмуриться или как-то еще избежать столкновения с объектом, который надвигается прямо на них (Dodwell, Humphrey, & Muir, 1987). В 2 месяца дети демонстрируют защитную реакцию на приближающийся объект, который неминуемо столкнется с ними, но не реагируют на объекты, траектория движения которых проходит рядом с ними; кроме того, они предпочитают трехмерные изображения двухмерным. В 4 месяца они могут довольно точно ударять рукой по игрушке, подвешенной прямо перед ними. К 5 месяцам у них появляется такая произвольная реакция, как зрительно-направляемое доставание близко расположенных к ним предметов. Однако, если один глаз 5-месячного ребенка закрыть повязкой, точность этой реакции снижается. Аналогично этому, в ситуации выбора между двумя предметами, один из которых находится немного ближе другого, они не всегда выбирают более близкий предмет (Granrud, Yonas, & Petterson, 1984).

Один из наиболее известных экспериментов, используемый для проверки того, воспринимают ли младенцы глубину, — это модель **визуального обрыва**. Э. Гибсон и Р. Уолк (Gibson, & Walk, 1960) сконструировали специальное устройство для имитации глубины. Оно представляет собой довольно большой полый ящик, высотой около метра, накрытый сверху толстым стеклом, выдерживающим вес ребенка. С одной стороны ящика прямо под стеклом находится текстурированная поверхность — одеяло в крупную клетку. С другой стороны текстурированная поверхность находится на полу, на расстоянии 60–90 см от стекла, в результате чего и создается визуальный эффект обрыва. Младенцы от 6 месяцев и старше отказываются переползать границу поверхностей, которая выглядит, как обрыв. Еше не умеющие ползать младенцы до полугода, если их положить на стекло «над пропастью», проявляют интерес, а не дистресс, о чем свидетельствует снижение частоты сердечных сокращений (Campos, Langer, & Krowitz, 1970). Такое изменение частоты сердечных сокращений показывает, что эти совсем маленькие дети способны различать пространственные признаки, но не проявляют выраженной реакции страха на увеличение глубины.

ВИЗУАЛЬНЫЙ ОБРЫВ

Экспериментальная установка для проверки наличия у младенцев восприятия глубины путем имитации резкого перепада высот.

Дальнейшие исследования Джозефа Кампоса и его коллег были сосредоточены на выяснении того, как дети выучиваются не пересекать край визуального обрыва. Младенца, едва научившегося ползать, можно иногда уговорить пересечь границу обрыва, если глубина перепада менее 60 см. Тот же малыш впоследствии отказывается переползать край обрыва, если мать дала ему понять, что это опасно. Она может встревоженно крикнуть, чтобы он не делал этого, а может просто изобразить на лице беспокойство, страх или даже ужас. Если мать не проявляет признаков страха, а, напротив, поощряет ребенка, его можно уговорить перебраться через глубокую сторону к матери (Kermoian, & Campos, 1988). По-видимому, признаки, облегчающие визуальное восприятие глубины, становятся доступными в течение первых 4–6 месяцев (Yonas, & Owsley, 1987). Значение информации об удаленности или глубине постигается еще позже, когда ребенок уже начинает самостоятельно передвигаться в пространстве. Это превосходный пример того, как сенсорное созревание и социально-психологическая среда совместно порождают поведение, которое мы наблюдаем у младенцев и более старших детей.

Слух

Новорожденный. Можно с уверенностью сказать, что новорожденные слышат. Они вздрагивают от громких звуков и часто поворачивают голову на звук голоса. От низкочастотных звуков, как в колыбельных песнях, новорожденные успокаиваются, а в ответ на высокочастотные — писк и свист — возбуждаются. Поэтому вопрос о том, чувствительны ли младенцы к звукам окружающей среды, не ставится. Но насколько развит их слух?

Анатомические структуры слухового аппарата достаточно хорошо развиты у новорожденных. Однако в первые несколько недель после появления на свет в области среднего уха новорожденного еще находится избыточное количество тканевых остатков и жидкости, и, пока не произойдет реабсорбция, ребенок слышит звуки приглушенно, как мы при сильном насморке. Кроме того, структуры мозга, отвечающие за передачу и переработку слуховой информации, еще недостаточно развиты. Фактически, мозговые структуры слухового анализатора продолжают развиваться у ребенка до 2-летнего возраста (Aslin, 1987; Shatz, 1992). Несмотря на эти ограничения, новорожденные способны реагировать на широкий диапазон звуков. Уже на первом месяце жизни они особенно чувствительны к звукам речи (Eimas, 1975) и, среди прочих звуков, отдают предпочтение человеческому голосу. Например, новорожденный предпочитает песню, исполненную женским голосом, той же мелодии, сыгранной на музыкальном инструменте. По-видимому, младенцы также способны к локализации источника звука. Уже в первые дни жизни они поворачивают голову на звук или голос. Один из исследователей обнаружил, что дети, поворачивающие голову на звук в первые недели жизни, видимо, утрачивают эту способность на 2-м месяце жизни и обретают вновь в течение 3-го месяца (Muir, & Field, 1979).

Улучшение слуха и развитие слухового восприятия. За первые несколько месяцев острота слуха ребенка значительно повышается. Как уже отмечалось ранее, при рождении среднее ухо ребенка заполнено жидкостью и тканевыми остатками, большей частью исчезающими через несколько недель. Несмотря на эту по-

меху, новорожденные реагируют изменением частоты сердечных сокращений и дыхания на звуки средней громкости (60 децибел — громкость обычного телефонного разговора). В 3 месяца они уже реагируют на значительно более тихие звуки (43 дБ), а в 8 месяцев — на звуки, сила которых равна всего 34 дБ. По изменению частоты сердечных сокращений мы также узнаем, что младенцы улавливают достаточно ощутимые изменения громкости, высоты и длительности звуков. Возможно, они улавливают более тонкие звуковые различия и слышат еще более тихие звуки, хотя это и трудно определить вне специальных лабораторных условий. Такие измерения проводятся обычно с использованием электроэнцефалографии (Несох, 1975).

Младенцы реагируют на звук и иным образом: звуки могут их успокаивать, возбуждать или даже вызывать дистресс. Низкочастотные или ритмично повторяющиеся звуки обычно успокаивают младенцев; громкие, неожиданно раздавшиеся или высокочастотные вызывают беспокойство. Поворачивая голову на звук, младенцы также демонстрируют свою способность локализовать источник звука. Эти и другие поведенческие реакции говорят о том, что слуховое восприятие младенцев в первые 6 месяцев жизни уже развито достаточно хорошо.

Дети столь же рано, как и зрительные, обнаруживают свои слуховые предпочтения. Младенцы особенно внимательны к голосам людей. К 4 месяцам они чаще улыбаются в ответ на голос матери, чем на другой женский голос. К 6 месяцам они проявляют беспокойство, когда слышат голос матери, но не могут видеть ее. Это тот возраст, когда матери уже не удается успокоить ребенка, просто разговаривая с ним из другой комнаты, пока она готовит ему пюре или греет молочко: младенец должен одновременно слышать и видеть ее, чтобы перестать плакать. В 10 месяцев младенец, слыша голос матери, записанный на пленку, будет смотреть на мать; при звуках голоса другой женщины он будет искать глазами говорящую. Дети этого возраста чаще сами издают звуки, услышав голос матери.

Важной особенностью слуха младенцев на первом году жизни является их по-видимому врожденная способность дифференцировать речевые и неречевые звуки. Уже на первом месяце младенцы могут обнаруживать тонкие различия звуков речи, например в таких словах, как «кит» и «кот» (Eimas, 1975). Одна исследовательница была поражена тем, что младенцы на первом году жизни различали такие языковые нюансы, которых она сама, будучи профессиональным лингвистом, не могла обнаружить. Она взяла на время для работы магнитофонную кассету с записью звуков, используемых в чешском и словацком языках. Неоднократно прослушав запись, она не смогла обнаружить никаких различий. Когда она позвонила в фонетический кабинет с жалобой, ей ответили, что она ошибается. Когда же она проиграла эту запись канадским малышам, они сразу обнаружили различия (Maurer, & Maurer, 1988). Очевидно, что чувствительность младенцев к речевым звукам помогает им научиться говорить. Эта чувствительность и способность узнавать знакомые голоса способствует укреплению привязанности младенцев к родителям и воспитателям.

Вкус, обоняние и осязание

Органы вкуса и обоняния полностью функционируют с самого рождения. Новорожденные различают сладкое, соленое, кислое и горькое, что ясно видно по их лицевым реакциям, различным для каждой из этих вкусовых групп (Rosenstein, &

Oster, 1988). Новорожденные также реагируют на сильные запахи, а некоторые приятные ароматы, такие как запахи, исходящие от матери, привлекают их (Makin, & Porter, 1989). Шестидневный ребенок уже способен отличить запах своей матери от запаха другой женщины. Он реагирует не только на запах молока и груди, но и на запах тела и, естественно, отдает предпочтение знакомым запахам (MacFarlane, 1978; Makin, & Porter, 1989).

Тактильные ощущения хорошо развиты даже у недоношенных детей. Ритмичное поглаживание крохотных недоношенных младенцев, находящихся в «инкубаторах», помогает регулировать их дыхание и другие физиологические процессы. Согласно отчетам некоторых родильных домов, такое ритмичное поглаживание может сократить срок пребывания младенца в стационаре до 1–2 недель (Restak, 1986). Рефлекс «поиска груди» (в ответ на поглаживание щеки) является одним из наиболее стабильных даже у недоношенных детей. Часто достаточно просто подержать новорожденного за ручки или ножки, чтобы он успокоился. Пеленание помогает достичь того же результата (Brazelton, 1969).

Чувство боли также развито у новорожденных. К сожалению, практикующие врачи многие годы считали, что в первые недели жизни происходит естественная потеря чувствительности. Часто стандартные хирургические операции (включая обрезание) проводились без анестезии, несмотря на громкие крики ребенка. Это мнение, возможно, и содержало долю истины в те времена, когда при родах многие матери (а, значит, и их дети) подвергались общей анестезии. Сейчас нам известно, что естественные болеутоляющие вещества и гормоны стресса, которые выделяет организм ребенка во время родов, прекращают действовать через несколько часов.

Процессы интеграции

Исследователи единогласны в том, что с момента рождения зрение слух, вкус, обоняние и осязание младенца почти полностью сформированы и быстро совершенствуются на протяжении первых 6 месяцев жизни ребенка. Однако их мнения значительно расходятся относительно того, интегрированы ли основные чувства человека на ранних стадиях младенчества. Как можно выяснить у младенцев, знают ли они, что определенный звук исходит от определенного объекта? Как младенцы узнают, что шишковатый предмет, который они только что ощущали во рту, находится сейчас у них перед глазами? Спланировать корректные эксперименты для ответа на такие вопросы применительно к детям в возрасте до 6 месяцев чрезвычайно трудно. Однако современные творческие исследования в этой области позволяют предположить, что либо эти виды ощущений взаимосвязаны с рождения, либо необходимое для их интеграции научение происходит чрезвычайно быстро. Даже новорожденные поворачивают голову, чтобы посмотреть на источник звука. Они не всегда могут узнать то, что они увидят, но, вероятно, существует некий механизм, который помогает им научиться этому. С целью изучения интеграции был проведен ряд оригинальных экспериментов. В одном исследовании младенцам давали возможность сосать одну из двух пустышек — шишковатую или гладкую. Когда пустышку забирали, а затем показывали младенцам обе пустышки, они *дольше смотрели* на ту, которую они только что *ощущали* во рту (Meltzoff, & Borton, 1979). В другом эксперименте 4-месячным младенцам одновременно показывали

2 разных фильма о довольно сложных действиях людей под *одно и то же* звуковое сопровождение. Ничего подобного эти дети раньше не видели. Они поворачивали голову к тому экрану, действия на котором соответствовали звуку. Затем содержание этих фильмов упростили, с тем чтобы показывать младенцам только лица двух говорящих людей и чтобы это выглядело так, как будто оба они говорят совершенно одновременно. И в этом случае младенцы предпочитали смотреть на лицо того человека, экспрессия которого соответствовала звуковому сопровождению (Kuhl & Meltzoff, 1988).

Разумеется, в значительной степени сенсорная интеграция должна быть приобретенной. Младенцам просто необходимо узнать, какой звук соответствует зрительному образу, каков мех на вид и на ощупь, как выглядят визжащие щенки и так далее. И все же младенцам, по-видимому, с рождения присуща склонность к установлению таких связей. Интеграция ощущений стремительно развивается на первом году жизни. В ходе исследования, проводившегося Роуз, Готфрид и Бриджер (Rose, Gottfried, & Bridger, 1981) было обнаружено, что даже 6-месячные младенцы иногда могли визуально опознать предмет, который они ощупывали или которым их касались, однако их кросс-модальный (тактильно-визуальный) перенос был еще не столь устойчивым, как у детей более старшего возраста. В некоторых исследованиях с моделью визуального обрыва делаются сходные выводы относительно интеграции восприятия и эмоций. Хотя совсем маленькие дети распознают глубину в модели визуального обрыва и замечают, что одна сторона этой конструкции отличается от другой, они не обязательно сознают, что глубина небезопасна или что не следует переползать край обрыва. Глубина вызывает у них скорее интерес, чем испуг. Малыши постарше, обладающие более высоким уровнем интеграции, проявляют большую настороженность в отношении визуального обрыва. Это не означает, что повышение интеграции ведет к развитию чувства страха у ребенка, а показывает, что поведение и эмоции со временем оказываются все более тесно связанными благодаря совместному воздействию опыта и созревания.

Таким образом, интеграция — процесс, который на протяжении первого года жизни становится все более совершенным и эффективным. Одна из первых стадий этого процесса — координация зрения и доставания рукой предмета; на приобретение этого, казалось бы, несложного навыка у малыша уходит не один месяц.

Зрительно-направляемое доставание. Если месячным детям показать очень привлекательный предмет, они обнаруживают целый ряд реакций. Часто малыши начинают сжимать и разжимать кулачки, беспорядочно махать руками. Иногда они открывают рот, как будто собираются сосать. Они могут даже какое-то время внимательно смотреть на этот предмет. Однако они еще не способны координировать все эти рефлексы — дотягивание рукой до предмета, хватание и поднесение ко рту. На развитие этого умения у них уходит около пяти месяцев. Успешное доставание рукой предмета требует различных способностей: точного восприятия удаленности, произвольного управления актом хватания и движением рук, а также способности организовать в нужной последовательности отдельные реакции в целостный поведенческий акт (Bruner, 1973) [1]. Первые 5 месяцев жизни младенцы изучают предметы

[1] Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. (Пер. с англ.). — М. Прогресс. 1977, С. 274–287. — *Прим. науч. ред.*

в основном с помощью рта и рук, присоединяя затем визуальную информацию для направления исследовательской активности пальцев (Rochat, 1989). Наконец, в зрительно-направляемом доставании младенцы соединяют множество фрагментов поведения; они *функционально интегрируют* и *подчиняют* их целостной схеме. В то время, когда младенцы только осваивают зрительно-направляемое доставание, они снова должны добиться свободного, независимого выполнения всех этих действий — дотягивания, схватывания, притягивания к себе и отправления в рот. Позднее само доставание под контролем зрения становится только средством к достижению цели, и тогда дети могут перейти к более сложным задачам, таким как складывание башни из кубиков. В этом случае доставание функционально интегрируется в новое действие и подчиняется новой цели — складыванию башни из кубиков.

Развитие мозга и опыт

В последнее время представители нейробиологии и психологии развития активно занимаются изучением связей между сенсорным, перцептивным и двигательным опытом и развитием определенных зон головного мозга. Постнатальный рост мозга происходит не только за счет увеличения размеров нейронов, но и благодаря увеличению числа связей между ними (Shatz, 1991). Очевидно, что за первые 2 года жизни мозг значительно увеличивается как в размерах, так и по сложности организации, как было показано ранее в данной главе. Мозг новорожденного составляет по размерам и весу около 25 % от мозга взрослого человека. К концу 1-го года жизни головной мозг ребенка по размерам составляет 50 %, а в 2 года — уже около 75 % мозга взрослого. В первые несколько месяцев происходит быстрое развитие первичных сенсорных и моторных зон мозга. Известно, что это совпадает по времени со столь же быстрым развитием перцептивных систем ребенка.

Из многочисленных исследований животных мы знаем, что существуют связи между сенсорным и моторным опытом и фактическим развитием мозга. Например, котята, выращенные в среде, где много вертикальных линий, но нет горизонтальных, утрачивают способность к точной перцептивной оценке горизонтальных линий. У котят, живущих в обедненной визуальной среде, оказывается меньше нейронов, которые реагируют на такой вид (горизонтальные линии) зрительной стимуляции после определенного периода депривации. Среда, таким образом, играет важную роль в раннем перцептивном развитии. Хотя зрительная система начинает функционировать сразу после рождения, при отсутствии света нервные связи между глазом и мозгом, существующие в момент рождения, не будут сохраняться. Кроме того, раннее усвоение навыков вносит свой вклад в последующее научение и развитие.

Многие теоретики полагают, что головной мозг заранее содержит все межсоединения, необходимые для основных сенсорных и моторных функций. Однако эта сеть межсоединений должна использоваться для того, чтобы обеспечить более тонкую настройку, а то и просто сохранность некоторых ее цепей. Потенциальные связи такой сети избыточны, поэтому неиспользуемая их часть впоследствии утрачивается, а используемая — все больше укрепляется (Bertenthal, & Campos, 1987; Greenough, Black, & Wallace, 1987; Shatz, 1991). Мозг взрослого человека содержит более 100 миллиардов нейронов, связанных друг с другом в такие цепи и струк-

туры, которые делают возможными память, зрение, научение, мышление и сознание. Одна из наиболее поразительных особенностей нервной системы взрослых — это точность межсоединений. Непостижимая сложность нервной организации покажется еще более удивительной, если представить себе, что все нейроны, которые человек будет иметь до конца жизни, развиваются в фетальный период. Во время развития плода должно образоваться строго определенное количество нейронов, точно локализованных в пространстве мозга, с тем чтобы со временем могли сформироваться соответствующие проводящие пути (Shatz, 1991). Эти исследования развития мозга служат дополнительным подтверждением взгляда на развитие как на процесс, обусловленный взаимодействием генетических и средовых факторов.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Как новые технологии помогли исследователям продвинуться в изучении сенсорного и перцептивного развития младенцев?
2. Как применяют исследователи парадигму новизны и парадигму удивления при постановке своих экспериментов в области перцептивного развития младенцев?
3. Почему исследователи считают, что либо различные сенсорные системы ребенка взаимосвязаны с рождения, либо необходимое для установления межсенсорных связей научение происходит чрезвычайно быстро?

ДЕТИ, ТРЕБУЮЩИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО УХОДА

До сих пор мы рассматривали развитие здоровых, доношенных детей, не затрагивая те 8 % новорожденных, которые появляются на свет раньше срока, относятся к группе риска или имеют другие отклонения от нормативов (рост, вес и т. д.), которые влекут за собой возникновение серьезных проблем как у самих детей, так и у их родителей. Условия раннего развития для них крайне важны, поскольку могут либо устранить, либо усугубить имеющиеся проблемы.

Незрелость новорожденных

Наиболее распространенный показатель незрелости новорожденных — недостаточный вес при рождении. Вес новорожденного менее 2,5 кг обычно считается недостаточным, а это означает, что ребенок нуждается в специальном уходе. Часто смешивают два показателя незрелости, связанных с недостаточным весом новорожденного. Первый из них — недоношенность. Недоношенным считается ребенок, родившийся ранее 35-й недели беременности (или 37-й недели со времени последней менструации). Большинство недоношенных детей весят меньше 2,5 кг. Второй показатель — недостаточный вес ребенка, родившегося в срок. К этой категории относятся доношенные новорожденные с весом менее 2,5 кг. Такие дети могут иметь проблемы, вызванные, например, неполноценным питанием в пренатальный период.

Некоторые новорожденные являются одновременно недоношенными и имеющими недостаточный вес по отношению к сроку появления на свет. Например, ребе-

нок, родившийся на тридцать второй неделе беременности, может иметь недостаточный вес даже для этого момента пренатального развития. Малый вес и рост ребенка в таких случаях — первый симптом более серьезных проблем. Поэтому оба показателя — недоношенность и недостаточный вес по отношению к сроку рождения — используются для диагностики незрелости новорожденных.

По стандартам ВОЗ недоношенным считается новорожденный, весящий менее 2,5 кг, независимо от срока появления на свет. Очевидно, однако, что существует большая разница между, скажем, 28-недельным плодом, весящим 1,6 кг и доношенным ребенком, родившимся с недостаточным весом. 28-недельному плоду может требоваться интенсивная терапия для поддержания жизни. Его легкие и другие системы организма могут быть недостаточно развиты. Доношенный новорожденный с недостаточным весом может иметь неврологические отклонения, но в целом должен быть развит так же, как другие родившиеся в срок дети.

В основе незрелости новорожденных (включая недоношенность) могут лежать различные причины, наиболее распространенной из которых является многоплодие; к незрелости новорожденных приводят также болезни и физические недостатки плода, курение матери и / или употребление ею наркотических веществ, неполноценное питание. Кроме того, болезни самой матери, такие как диабет или полиомиелит, могут приводить к преждевременным родам.

По сравнению с доношенными, дети, родившиеся раньше срока, обычно испытывают значительно большие трудности в приспособлении к новой окружающей среде. Перестройка процессов кровообращения, дыхания и терморегуляции у них существенно осложнена. Больше всего проблем у недоношенных бывает с терморегуляцией: у них очень мало жировых клеток, им труднее сохранять тепло тела. Поэтому в развитых странах новорожденных с весом менее 2,5 килограмма обычно сразу помещают в специальные «инкубаторы». Другой распространенной проблемой является кормление недоношенных детей. В первые несколько месяцев они, как правило, отстают в весе и росте от доношенных младенцев. Практически невозможно обеспечить новорожденному привычные условия питания и роста вне материнской утробы, которые обычно имеет будущий ребенок на заключительных стадиях фетального периода развития.

Часто встречается мнение, что последствия недоношенности сказываются на развитии ребенка далеко за пределами младенчества. Ряд исследований показал, что недоношенные дети в первые 3 года жизни больше страдают от болезней, имеют более низкие оценки по тестам интеллекта (IQ) и более склонны к поведенческим расстройствам, чем доношенные дети (Knobloch, Pasamanick, Harper, & Rider, 1959). Однако более поздние исследования показывают, что эти выводы справедливы только в отношении небольшой части (менее четверти) недоношенных детей (Benneth, Robinson, & Sells, 1983; Klein, Hack, Gallagher, & Fanaroff, 1985). Исследователи обнаружили высокий процент недоношенных среди тех детей, которые впоследствии были отнесены специалистами к категориям неспособных к учению, имеющих проблемы с чтением, отвлекаемых или гиперактивных.

Однако выводы из этих исследований следует делать с большой осторожностью. Например, мы не можем с уверенностью сказать, что именно недоношенность является причиной всех этих бед. Хотя незрелость на момент рождения и может снижать

способность новорожденных адаптироваться к вызванной родами внезапной перемене среды, недоношенность имеет более сложную связь с проблемами последующей жизни. Например, такие осложнения, как неполноценное питание, неправильное развитие плаценты или недостаток пространства в матке вследствие многоплодия могут привести к целому ряду симптомов, среди которых — и недостаточный вес. В таких случаях недоношенность — это только симптом отклонений или сбоев в функционировании организма, но не причина, приводящая к какому-то определенному дефекту.

Ранние условия жизни недоношенных детей. Некоторые из проблем недоношенных детей могут оказаться следствиями того, как с ними обращаются в первые недели жизни (см. приложение «Килограммовые дети»). Так как их содержат в «инкубаторах» для защиты от болезнетворных микроорганизмов, они лишены нормальных телесных контактов со взрослыми, которые есть у большинства новорожденных. У них практически нет возможности испытать соприкосновение с телом матери, которое, по мнению Клауса и Кеннелла, играет важную роль в развитии бондинга, или эмоциональных уз, связывающих мать и дитя. Лишь немногих недоношенных детей кормят грудью, а тех, кто находится на искусственном вскармливании, редко держат на руках; некоторые недоношенные дети в первые несколько недель вообще не могут сосать. Эти малыши не получают социального опыта кормления, который способствует установлению ранней взаимной зависимости между матерью и доношенным ребенком. Даже родная мать может стать менее чуткой к потребностям малыша, который имеет непривлекательный, болезненный вид или раздражающе пронзительно кричит. Все это — серьезные препятствия на пути развития нормальных отношений привязанности между ребенком и родителями в первые недели его жизни.

Последствия ограниченного раннего опыта вследствие недоношенности видны на протяжении всего периода младенчества (Goldberg, 1979). Недоношенные дети дольше лишены контактов с телом матери, к ним реже прикасаются, с ними реже разговаривают. Впоследствии такие дети менее активны в играх и им труднее усвоить столько же информации из внешней среды, сколько усваивают доношенные дети. Однако многие различия между недоношенными и рожденными в срок детьми исчезают к концу 1-го года, — возможно, благодаря заботе родителей, которые компенсируют пониженную восприимчивость ребенка более активным исполнением своих ролей (Goldberg, 1979).

Во многих родильных домах родителей поощряют к более активному участию в уходе за недоношенными детьми. Им разрешают входить в масках и халатах в отделения интенсивной помощи, помогать кормить ребенка, менять ему пеленки и т. д. Они могут стимулировать жизненный тонус малыша, нежно поглаживая его и разговаривая с ним. Все это способствует укреплению эмоциональных связей между ребенком и родителями и лучшему уходу за ним, когда его заберут домой.

Было проведено несколько исследований, в которых в течение длительного промежутка времени велось наблюдение за недоношенными детьми, чьи родители принимали активное участие в уходе за ними, пока те находились в отделениях неона-

ПРОБЛЕМА КРУПНЫМ ПЛАНОМ: «КИЛОГРАММОВЫЕ ДЕТИ»

Существует своеобразный «клуб избранных», состоящий примерно из 10 тысяч рождающихся ежегодно детей, отвоеванных у смерти усилиями врачей в первые месяцы своей жизни. Они появляются на свет на 2,5–3 месяца раньше срока и весят меньше 1 кг.

Три десятилетия тому назад практически все эти младенцы были обречены на смерть. Однако по последним официальным данным, около 17 000 младенцев весом менее 1 кг ежегодно помещаются в более, чем 400 отделений неонатальной интенсивной помощи по всей стране. В наше время их шансы выжить уже равны 70 %, учитывая то, что более крупные новорожденные этой группы находятся в более выгодном положении, чем совсем маленькие. Более крупные младенцы (весом от 1 до 2 кг) уже в 90 % случаев выживают в таких специальных условиях (Kantrowitz, 1988).

Что же приходится испытать этим крохотным созданиям и их семьям в первые несколько месяцев? Скорее всего, такие дети оказываются лежащими на водном матрасе в «инкубаторе», провода и трубки подсоединяют их к аппаратам с мелькающими лампочками и компьютерными дисплеями. Эти электронные системы контролируют и регулируют их температуру, дыхание, частоту сердечных сокращений, содержание газов в крови и электрическую активность мозга. Родителей просят почаще навещать своих малышей и обычно разрешают гладить и ласкать их через специальные иллюминаторы, надев резиновые перчатки. Во многих отделениях неонатальной интенсивной помощи делают все, чтобы создать там сердечную атмосферу, близкую к домашней (Fincher, 1982).

Кризисы, грозящие жизни недоношенных детей, не столь уж редки. Эти крошечные существа нуждаются в специальном питании и должны напрягать все свои силы, чтобы функционировать в чуждой им среде. Избыточное количество жидкости повышает нагрузку на их сердце и легкие, а слишком малое ведет к обезвоживанию организма и нарушению натриево-калиевого баланса. Для развития костной системы ребенка требуется кальций, но его избыток приводит к закупорке мелких бронхов и тонких кровеносных сосудов ребенка.

Для родителей рождение недоношенного ребенка становится тяжелым испытанием. По словам неонатолога Рона Коэна, родители «шокированы происшедшим, предаются печали и унынию, в гневе и раздражении ропщут на судьбу» (Fincher, 1982, p. 72). Теперь им придется преодолевать один кризис за другим, надеясь, что этот тяжелый период не нанесет ребенку непоправимого вреда. Персонал специальных отделений роддомов хорошо понимает, в каком состоянии находятся родители, и пытается помочь им совладать со стрессом.

Есть ли способ избежать трудностей, связанных с преждевременными родами, и тех огромных эмоциональных и финансовых затрат, которые требуются для спасения недоношенных новорожденных? Некоторые исследования показали, что более 50 % преждевременных родов можно было бы предотвратить с помощью систематического дородового медицинского обслуживания при первом обращении к врачу не позднее 12-й недели беременности (Knobloch, Malone, Ellison, Stevens, & Zdeb, 1982; Monmaney, 1988). Десятки проведенных исследований также показали, что обеспечение бесплатной дородовой медицинской помощи матерям из малообеспеченных семей значительно уменьшает потребность в применении новейших технических средств жизнеобеспечения новорожденных и в 2 раза сокращает общие расходы (Monmaney, 1988). Даже в тех случаях, когда преждевременные роды невозможно предотвратить, шансы ребенка на выживание были бы существенно выше, если бы мать получала систематическую дородовую медицинскую помощь.

В одном исследовании было установлено, что 72,7 % матерей выживших недоношенных детей получали регулярную дородовую медицинскую помощь, тогда как среди матерей умерших детей такую помощь получали только 25,2 %. Значительно легче справиться с нездоровьем или неполноценным питанием матери на ранних сроках беременности и тем самым снизить риск возникновения серьезных проблем со здоровьем у новорожденных (Rahbar, Momeni, Fumufod, & Westney, 1985).

тальной интенсивной помощи. Родители быстро научались реагировать на малейшие изменения в поведении своих малышей. По мере того как дети росли, их состояние улучшалось на каждой стадии развития. Уже во младенчестве они приблизились к соответствующему их возрасту уровню выполнения социальных и интеллек-

туальных заданий. В возрасте 12 лет эти дети демонстрировали более высокую социальную и интеллектуальную компетентность по сравнению с теми детьми, за которыми в период их нахождения в отделениях интенсивной неонатальной помощи родители не ухаживали. (Beckwith, & Cohen, 1989; Goldberg, Lojkasek, Gartner, & Corter, 1988).

Некоторые потенциально вредные последствия недоношенности могут быть сведены на нет путем создания обогащенной среды развития ребенка на 1-м году его жизни. Зескинд и Рэйми (Zeskind, & Ramey, 1978) опробовали специальную программу для младенцев, родившихся недоношенными из-за нарушения питания плода. Этих младенцев, помимо необходимого питания и медицинской помощи, обеспечили ежедневным полнофункциональным уходом. Большинство из них достигло нормы по основным линиям развития к 18 месяцам. Контрольная группа недоношенных (по той же причине) детей обеспечивалась равноценным питанием и медицинской помощью, но, в отличие от специального, получала обычный домашний уход. Эти дети достигали нормы позднее, и отставание в развитии еще было заметным в двухлетнем возрасте. Исследование Зескинда и Рэйми показывает, что при должном медицинском обслуживании, правильном питании и полнофункциональном уходе на ранних стадиях развития недоношенные дети не должны серьезно страдать впоследствии от того, что появились на свет раньше времени.

Дети, относящиеся к группе риска

Младенцы, относящиеся к группе риска, то есть родившиеся с потенциальными помехами развитию (или в потенциально опасных семейных условиях), сталкиваются в самом начале жизни с аналогичными проблемами. Нездоровье младенцев или какие-то другие осложнения часто служат причиной их отделения от родителей, прежде всего по медицинским соображениям. В результате у них нарушается нормальный ход развития, в частности они лишаются возможности привлекать внимание родителей к своим потребностям и вознаграждать их успешные действия положительными эмоциями. Это нередко кончается тем, что ребенок становится нервным, но социально неотзывчивым, а мать — излишне опекающей. Иногда эмоциональную связь и взаимосогласованность реакций удается улучшить благодаря тому, что мать имитирует поведение своего ребенка, вместо того чтобы снабжать его новыми стимулами, которые вызывают у него перегрузку и замешательство (Field, 1979).

Формирование эмоциональных уз между родителями и их только что родившимся ребенком чрезвычайно осложняется наличием у него явно выраженных физических или психических дефектов. Помимо проблем, аналогичных тем, что возникают с недоношенными детьми (например, отделения новорожденных от родителей), в этой ситуации необходимо преодолеть ряд дополнительных трудностей. Характер физического недостатка может серьезно помешать развитию восприимчивости ребенка и его способности адекватно реагировать на заботу родителей. Родители должны справиться со своими переживаниями по поводу того, что у них родился ущербный ребенок, прежде чем они смогут смириться с существующим положением дел и начать заботиться и эмоционально привязываться к тому ребен-

ку, который у них есть. В этой ситуации поддержка группы других родителей, воспитывающих детей-инвалидов, может оказаться очень полезной: такие группы помогают родителям осознать, что они не одиноки в своем горе. Кроме того, люди, уже прошедшие через эти испытания, могут дать им ценные советы.

Семьи, в которых родились дети, относящиеся к группе риска, вероятно, нуждаются в социальной поддержке или в обучении и практической подготовке к выполнению основных родительских функций. Своевременная профилактика или тщательно спланированные программы раннего вмешательства все чаще дают замечательные результаты.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Могут ли быть последствия недоношенности долговременными, и если да, то почему?
2. Что выяснили исследователи о воздействии обогащенной среды развития на недоношенных младенцев? Как можно использовать эти знания для помощи таким детям?
3. Почему эмоциональные узы между родителями и младенцем с физическими или психическими дефектами формируются с таким трудом? Как можно способствовать их формированию?

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Новорожденным свойственно несколько поведенческих состояний: ровный (глубокий) сон, неровный (поверхностный) сон, полусон, спокойное бодрствование, активное бодрствование (крик), которые регулируют их взаимодействие с новым для них миром. Первоначально большую часть времени новорожденные спят; затем, постепенно, все больше и больше времени проходит в состоянии спокойного бодрствования.

Родившиеся в срок младенцы обладают целым набором рефлексов (таких как рефлекс Моро, «поиска груди», шагания, сосательный и хватательный рефлексы) и рефлекторных комплексов, которые могут в некоторых случаях оказаться необходимым для выживания. Большинство этих рефлексов после 3-го или 4-го месяца исчезают.

Имеются убедительные доказательства научения младенцев с самого рождения: новорожденные успокаиваются под знакомые звуки и могут подражать лицевой экспрессии взрослых. Шкала поведения новорожденных Бразелтона позволяет оценить восприимчивость младенца к средовым раздражителям и силу реагирования на них.

Сейчас общепризнанно, что в физическом и когнитивном развитии младенцев происходят предсказуемые изменения. Однако время появления тех или иных форм поведения из нормативного репертуара младенца существенно варьирует в зависимости от различных уровней отзывчивости и контроля со стороны его окружения. Хотя исследования Гезелла, пионера в этой области исследований, проводились с детьми, которые принадлежат к одному социальному слою и росли в одинаковых условиях, его периодизации обеспечивают нас полезными сведениями о базисных вехах возрастного развития. Современные специалисты продвинулись в

этом направлении значительно дальше Гезелла, полагая, что развитие в перцептивной, двигательной, когнитивной и эмоциональной сферах происходит взаимосвязано, в конкретном социальном контексте.

Способности детей во всех областях совершенствуются по мере взросления. Каждый отдельный навык опирается на предыдущие действия и опыт и, в свою очередь, становится основой для приобретения будущего опыта. Некоторые средовые факторы, такие как неполноценное питание, влияют на развитие способностей младенцев. Детям необходим сбалансированный рацион в первые два года жизни, иначе неполноценное питание в раннем возрасте может надолго затормозить процессы роста, особенно процессы роста и созревания структур мозга и центральной нервной системы.

Сенсорно-перцептивное развитие также происходит в результате взаимодействия созревания и опыта. В целом, сенсорные системы ребенка функционируют уже с рождения, но нуждаются в более тонкой настройке и оптимизации режимов работы. Это совершенствование происходит на протяжении всей последующей жизни. В настоящее время специалисты склоняются к мнению, что органы чувств младенца генетически запрограммированы на совместную работу. Уже сразу после рождения дети начинают связывать между собой зрительные, слуховые и тактильные ощущения. Координация зрения и действий руки стремительно нарастает после 5-го месяца, в это же время появляется зрительно-направляемое доставание.

Наблюдения за сенсорными и перцептивными возможностями новорожденных показали, что дети рождаются с полным набором структур зрительного анализатора. Новорожденные чувствительны к яркости света; довольно ясно видят целые предметы, правда на очень близком расстоянии; примерно с 3-й недели демонстрируют цветоразличение; наконец, они обнаруживают восприятие глубины, хотя и ограниченное.

Некоторые дети либо рождаются раньше срока, либо имеют недостаточный вес по отношению к сроку рождения — в обоих случаях это классифицируется Всемирной Организацией Здравоохранения как недоношенность. Хотя исследователи выявили высокий процент недоношенных детей среди тех, кто впоследствии обнаружил неспособность к учению, проблемы с чтением, симптомы отвлекаемости или гиперактивности, нельзя с полной уверенностью сказать, что именно недоношенность является причиной возникновения всех этих проблем и симптомов. Действительно, некоторые возникающие впоследствии проблемы недоношенных детей могут иметь своим источником условия их изолированного содержания в «инкубаторах» в первые недели жизни. По этой причине во многих родильных домах поощряется более активное участие родителей в уходе за недоношенными младенцами.

Формирование эмоциональных уз, связывающих родителей и детей группы риска, то есть появившихся на свет с различными дефектами, препятствующими дальнейшему нормальному развитию, часто может быть затруднено по тем же причинам, что и в случае рождения недоношенных детей. Способствовать формированию бондинга в этом случае могут социальная поддержка и специальный тренинг для родителей.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Младенцы делают быстрые шаги в физическом и моторном развитии на протяжении первых двух лет. Последовательность овладения двигательными навыками настолько предсказуема, что специалисты используют тесты моториого развития наряду с показателями умственного развития для определения общего уровня развития детей. Понаблюдайте за двумя младенцами с разницей в возрасте 3—5 месяцев. Внимательно следите за тем, как они обращаются с обычными предметами — погремушками или ложкой. В чем вы видите сходство и в чем — различие? Какие различия между этими детьми, скорее всего, обусловлены свойствами их личности или темпераментом? Какие различия можно было бы объяснить уровнем их возрастного развития или состоянием здоровья? Теперь понаблюдайте за грубой моторикой этих детей и постарайтесь ответить на те же вопросы. Некоторые специалисты предостерегают родителей от излишнего увлечения сопоставлением хода развития своих детей со среднестатистической нормой. Каковы опасности безусловного истолкования развития как иормального, опережающего или запоздалого?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Восприятие (перцепция) (perception)
Визуальный обрыв (visual cliff)
Грубая моторика (gross motor skills)
Конвергенция (convergence)
Ощущение (sensation)
Привыкание (габитуация) (habituation)
Парадигма новизны (novelty paradigm)
Парадигма удивления (surprise paradigm)
Пинцетный захват (pincer grasp)
Рефлекс (reflex)
Тонкая моторика (fine motor skills)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

De Villiers, P. A., & De Villiers, J. G. Early Language. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

Сегодня эта ставшая классической книга представляет собой легко читаемый обзор ранних этапов развития, от рождения до 6 месяцев, и содержит хорошо изложенное описание нескольких ключевых исследований.

Dittmann, L. L. (Ed.). The infants we care for (rev. ed.). — Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1984.

Эта книга специально адресована нянечкам. В ней внимательно рассматриваются потребности и способности младенцев.

Elkind, D. Images of the young child. — Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1993.

Восхитительное собрание очерков этого мудрого, популярного и немного скандального психолога.

Field, T. Infancy. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

Еще одна книга из популярной и легко читаемой серии «Развивающийся ребенок». В книге рассмотрены последние нсследования младенческого возраста и подчеркнуты их удивительные сnособиости. В ней также освещены практические вопросы, в том числе повседневный уход, употребление лекарств матерью и «группы риска» у младенцев.

Garvey, C. Children's talk. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

Еще одна книга из серии «Развивающийся ребенок». В книге обсуждаются социальные аспекты научения языку и аспекты, связанные с разговором.

Hughes, F. P. Children, play, and development. — Boston: Allyn & Bacon, 1991.
Доскональное рассмотрение многочисленных и важных связей между играми и развитием детей в младенчестве и раннем детстве.

Siegler, R. Children's Thinking (2nd ed.). — Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.
Превосходный текст, объединяющий с разных теоретических точек зрения результаты последних исследований вокруг центральных тем. Представлена целостная картина когнитивного развития от младенчества до подросткового возраста.

White, B. L. Educating the infant and toddler. Lexington, MA: Lexington Books, 1988.
Практический подход к оптимизации внешнего окружения для грудных детей, позволяющий избежать опасностей чрезмерной стимуляции или укутывания.

Ziegler, E. F., & Frank, M. (Eds.). The parental leave crisis: Toward a national policy. — New Haven, CT: Yale University Press, 1988
Первоочередная книга для анализа проблем тех, кому поручена забота о наших детях, перед лицом меняющейся структуры семьи.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология. (Руководство по физиологии.) — Л.: Наука, 1975, с. 5–67.
Предлагается периодизация онтогенеза с точки зрения современной физиологии.

Бауэр Т. Психическое развитие младенца. (Пер. с англ.) — М.: Прогресс, 1979.
Книга известного английского психолога, написанная простым, живым языком, посвящена серьезному научному анализу процессов перцептивного, моторного и интеллектуального развития в младенчестве. Одной из задач автора было показать, что «младенцы способны на то, что ранее считалось им недоступным».

Дольто Ф. На стороне ребенка. (Пер с фр.) — СПб.: Петербург — XXI век, 1997.
Книга Франсуазы Дольто, французского психоаналитика и врача-практика, в живой, подчас захватывающей манере рассказывает о проблемах развития и воспитания детей в связи с тем, какое место общество отводит детям и детству как особому периоду жизни человека.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды в 2-х т. Т. 2. Развитие произвольных движений. — М.: Педагогика, 1986, с. 5–233.
Классическое исследование роли ориентировочно-исследовательской деятельности, образа и слова, установки и подражания в развитии, формировании и осуществлении произвольных движений человека.

Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
Несмотря на ряд устаревших сведений по физиологии, книга представляет богатую сводку данных по развитию восприятия, представлений, памяти, речи, мышления, чувств, воли и формированию характера ребенка от рождения до семи лет, многие из этих сведений получены в исследованиях автора, ставших классическими.

Пейпер А. Особенности деятельности мозга ребенка. (Пер. с нем.) — Л.: Медгиз, 1962.
Фундаментальное руководство для врачей-педиатров, физиологов, психологов и педагогов, в котором подробно освещаются вопросы развития органов чувств и функций мозга ребенка.

Проблемы постнатального сомато-психического развития/ Под ред. Г. К. Ушакова, Г. Гёльнитца, Г. Эггерса. (Пер. с нем.) — М.: Медицина, 1974.
В коллективной монографии излагаются результаты совместных исследований отечественных и немецких ученых, позволившие выявить влияние ряда наследственных, эмбриогенетических, пери- и постнатальных влияний на развитие детей. Описываются критерии и нормативы нормального соматического и психического развития ребенка с момента рождения до окончания созревания.

Уайт Б. Первые три года жизни. (Пер. с аигл.) — М.: Педагогика, 1982.
Книга известного американского ученого, написанная в увлекательной и доступной для широкого читателя манере, дает представление об основиых лииях развития и возрастных особенностях младенцев.

Франус Э. Развитие младенца. (Пер. с пол.) — Варшава: Наша ксегарня, 1961.

Уникальный альбом, содержащий 809 фотоиллюстраций поведения младенцев на разных стадиях развития с кратким описанием и теоретическим истолкованием.

Чистович Л., Кожевникова Е. Разум, чувства и способности младенца. Пособие для любопытных родителей. — СПб.: Петербург — XXI век, 1996.

Пособие для родителей самых маленьких детей, написанное руководителями первой в России социальной программы раннего вмешательства «Абилитация младенцев».

Глава 6

Когнитивное и языковое развитие в младенчестве

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями:
1. Объяснить сущность и дать критический анализ предложенной Пиаже теории когнитивного развития в младенчестве.
2. Охарактеризовать роль перцептивной организации и перцептивных категорий в познавательной деятельности младенца.
3. Рассказать о роли подражания, подкрепления, врожденных языковых структур и когнитивного развития в овладении родным языком.
4. Описать последовательность основных этапов развития речи младенца.
5. Рассказать о воздействии стимулирующей внешней среды на развитие способностей младенца.
6. Объяснить, почему программы раннего вмешательства играют такую важную роль в развитии младенцев, относящихся к группе риска.

«А у бабочек есть дети?» Этот вопрос трехлетнего ребенка восхищает нас своей наивностью. Но задумайтесь над тем, какой огромный путь должен проделать ребенок в своем когнитивном и языковом развитии, чтобы задаться таким вопросом и сформулировать его. Новорожденные уже могут сообщить нам о своих потребностях зеванием, криком или направлением взгляда, но в том, что касается понимания мира, они совершенно несведущи. Они еще не знакомы с реалиями обычной жизни, им непонятно разделение на день и ночь, я и ты, свое и чужое, мальчиков и девочек, детей и родителей. Они не умеют выражать свои мысли и чувства. Но всего через 2 года эти и многие другие понятия оказываются в центре внимания ребенка, и, для того чтобы поделиться с окружающими своими размышлениями, он уже пользуется языком.

Как будет показано в этой главе, развитие познавательных способностей и коммуникативных навыков ребенка в течение первых двух лет его жизни идет на удивление быстро. Поскольку интеллект младенца, как было отмечено в главе 5, связан с его перцептивным и моторным развитием, малыш приобретает новый репертуар

навыков, опираясь на зрительное восприятие и действия. По мере овладения языком младенцы выучиваются выражать свои мысли и чувства. В то же время язык помогает им в создании характерного для этого возраста способа познания и понимания. Кроме того, младенцы усваивают теперь те же значения предметов и событий, которые предполагают общающиеся с ними взрослые. Так как язык дает младенцу новые неограниченные возможности, овладение языком считают выходом из младенчества и ключевым моментом в когнитивном развитии человека.

В этой главе будут описаны характерные процессы, происходящие в когнитивном и языковом развитии на протяжении первых двух лет жизни ребенка. Эти процессы отмечены эволюционными изменениями в способности ребенка концептуализировать мир и выражать свои мысли посредством языка. Хотя практически все дети в этом возрасте проходят одни и те же стадии когнитивного и языкового развития в закономерной последовательности, средовые факторы могут влиять на их развитие в том случае, если имеет место значительная ранняя депривация. В случае сильной и длительной депривации может потребоваться вмешательство.

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ

Познание — это сложный процесс, посредством которого мы добываем знания о мире. Оно включает процессы научения, восприятия, памяти и понимания. Термин познавательное или, иначе говоря, когнитивное развитие относится к росту и совершенствованию этой интеллектуальной способности добывать знания. Многие ученые считают, что младенцу в процессе его когнитивного развития принадлежит самая активная роль. Но сложно выяснить, что знают и о чем думают младенцы: они не могут нам об этом рассказать. Тогда каким образом можно что-то узнать об их развивающемся интеллекте? Рассмотрим некоторые пути, которыми признанные специалисты в этой области пытались подойти к пониманию детского познания.

ПОЗНАНИЕ

Процесс, благодаря которому мы узнаем и понимаем наш мир.

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ

Рост и совершенствование различных аспектов нашей интеллектуальной способности.

Наиболее влиятельной фигурой в области исследования истоков и развития детского интеллекта является Жан Пиаже. Пиаже принадлежал к тому небольшому числу психологов, которым удалось создать достаточно широкую концепцию, охватывающую все ступени развития человеческого интеллекта (см. гл. 2). Он был потрясен величием человеческого разума, и эта страсть питала его прирожденный талант наблюдателя за поведением живых существ. С одной стороны, Пиаже интересовали вопросы взаимодействия наследственности и среды, а с другой — свойственные детям способы манипулирования компонентами среды, в процессе которого они упражняют и развивают свои познавательные способности.

Пиаже считал человека активным, динамичным и творческим существом, обладающим ментальными структурами — *схемами*, которые обрабатывают и организуют информацию. С возрастом эти схемы превращаются в более сложные когнитивные структуры. Интеллектуальное развитие проходит 4 качественно различ-

ных, следующих друг за другом периода, начиная с раннего младенчества до 12–15 лет и далее.

Первый период интеллектуального развития Пиаже назвал *сенсомоторным* [1]. Согласно Пиаже, к концу этого периода большинство младенцев приобретает ряд элементарных, но существенно важных интеллектуальных способностей. Они включают в себя общие представления о пользовании знакомыми предметами и понимание постоянства объектов. Кроме того, важную роль в процессе познания играет развитие памяти, равно как и развитие символической репрезентации, которая предшествует овладению языком. Однако, как будет показано далее, некоторые положения теории Пиаже не получили всеобщего признания, несмотря на то что его идеи в области когнитивного развития детей были весьма плодотворны. В частности, многие ученые не разделяют взглядов Пиаже на роль восприятия в познании мира младенцами.

Сенсомоторный период

Дети появляются на свет подготовленными реагировать на воздействия среды в рамках тех перцептивных и моторных способностей, которые обсуждались в предыдущей главе. Согласно Пиаже, из этих сенсомоторных структур образуются схемы — единственное средство обработки поступающей из внешней среды информации у младенцев.

А мысли и понятия? Как развивается у младенцев понимание объектов, людей и отношений? Как они кодируют и хранят в памяти информацию без помощи слов? Что, в таком случае, представляет собой интеллект младенца? Согласно Пиаже, эти готовые схемы — смотрение, зрительное слежение, сосание, хватание и крик — образуют строительные блоки когнитивного развития. На протяжении ближайших 18 месяцев они превращаются в первые понятия [2] детей об окружающих людях, предметах и о самих себе. Именно в сенсомоторном поведении Пиаже усматривал истоки интеллекта. Наблюдая за действиями младенцев, мы можем делать предположения о том, что они знают о физическом мире.

---

[1] В главе 2 при рассмотрении теории Пиаже эти 4 периода, включая сенсомоторный, названы стадиями из дидактических соображений. В отличие от нейтрального слова «период» термин «стадия» лучше передает те «разрывы постепенности» в развитии интеллекта и образование *качественно* новых форм интеллектуального поведения, которые постулируются в теории Пиаже. Тем самым подчеркивается принадлежность Пиаже к лагерю сторонников *теорий стадиального развития*. — *Прим. науч. ред.*

[2] Возможно, кому-то из читателей термин «понятие» в этом контексте покажется неуместным. Действительно, в отечественной психологии для характеристики детей раннего и дошкольного возраста преимущественно используется термин «представление». За этим стоят определенные теоретические воззрения на когнитивные возможности маленьких детей, к настоящему времени явно устаревшие. Представления — это процессы и продукты *памяти*, тогда как понятие есть *простейший* акт *мышления*. И при рассмотрении развития интеллекта, по-видимому, логичнее говорить о развитии понятий, чем представлений (что и делал Л. С. Выготский). Важно, однако, иметь в виду, что в данном случае речь идет о развитии *житейских*, а не научных понятий. В отличие от последних, в житейских понятиях вещи классифицируются не по общим признакам, а по *типам*, опирающимся на гештальты. Первые понятия ребенка очеиь широкие и нечеткие (например, для многих городских малышей всякое крупное четвероногое есть собака, «ав-ав»), и потому их немного. Постепенно они дифференцируются и организуются в системы. Подробнее об этом см.: Философский словарь: Сокр. пер. с нем. — М.: Изд-во иностр. лит., 1961, с. 462–463. — *Прим. науч. ред.*

Адаптация. Схемы младенца уточняются, модифицируются и развиваются благодаря процессу, который Пиаже (Piaget, 1962) назвал адаптацией. Он описал игру своей семимесячной дочери Люсьенн с пачкой сигарет. В отличие от двухлетнего ребенка, который мог бы достать сигарету из пачки и сделать вид, будто курит ее, в поведенческом репертуаре Люсьенн такие действия пока отсутствовали. Она обращалась с пачкой сигарет так же, как с любым другим предметом или игрушкой, попавшим к ней в руки. Посмотреть, взять в рот, схватить и стукнуть — таковы единственно доступные ей способы взаимодействия с миром; в то же время это ее схемы манипулирования игрушками. Другими словами, она *ассимилировала* пачку сигарет в существующие у нее схемы.

АДАПТАЦИЯ

В теории Пиаже — процесс, благодаря которому имеющиеся у младенца схемы уточняются, видоизменяются и развиваются

При ассимиляции каждого нового предмета дети немного изменяют структуру своих действий, или схемы. Должна произойти *аккомодация* хватания, сосания и жевания к новым предметам. Постепенно, благодаря ассимиляции и аккомодации, структура этих действий видоизменяется и из базовых сенсомоторных схем младенца развиваются более сложные когнитивные способности.

Пиаже отметил специфическую для младенческого возраста форму адаптации, которую он назвал циркулярной реакцией. Многое из того, чему научаются младенцы, начинается с чистой случайности. Совершается действие, которое ребенок видит, слышит или ощущает. Например, некоторые малыши обращают внимание на свои руки, когда они случайно оказываются перед лицом. Двигая руками, они обнаруживают, что способны изменить видимый мир, продлить заинтересовавшее их событие, повторить его, прекратить и вызвать вновь. Первичные циркулярные реакции младенцев связаны с открытием ими своего собственного тела. Последующие (вторичные и третичные) циркулярные реакции связаны уже с тем, как они управляют своим телом или собой, чтобы изменить окружающую среду, например заставить двигаться игрушку.

ЦИРКУЛЯРНАЯ РЕАКЦИЯ

В теории Пиаже — конкретная форма адаптации, при которой младенец случайно совершает какое-то действие, ощущает или воспринимает его, а затем повторяет вновь и вновь.

Таблица 6-1

Краткая характеристика шести стадий развития сенсомоторного интеллекта по Пиаже

Стадия	Возраст	Характерные признаки
1	от 0 до 1 месяца	Упражнение рефлексов: сосание, хватание, смотрение, слушание
2	от 1 до 4 месяцев	Адаптация основных сенсорных и моторных структур (например, сосание различных предметов)
3	от 4 до 8 месяцев	Развитие стратегий продлевания интересных впечатлений
4	от 8 до 12 месяцев	Действия становятся более преднамеренными: возможен недолгий поиск спрятанных предметов
5	от 12 до 18 месяцев	Активное исследование методом проб и ошибок («маленький ученый»).
6	от 18 до 24 месяцев	Мысленное представление действия перед его совершением; изобретение новых способов достижения цели путем умственных комбинаций

Шесть стадий сенсомоторного периода. Пиаже разделил сенсомоторный период на 6 достаточно выраженных стадий, кратко охарактеризованных в табл. 6-1. Так как другие исследователи обнаружили некоторые отклонения от описанного Пиаже хода событий, мы не будем рассматривать эти стадии подробно, ограничившись краткой характеристикой основных процессов и результатов развития на протяжении сенсомоторного периода.

Игра с предметами

Хотя достижения детей в играх с предметами часто остаются не замеченными родителями и воспитателями, эти достижения играют важную роль в когнитивном развитии ребенка. К 4–5 месяцам младенцы обычно уже дотягиваются до предметов, схватывают их и удерживают в руках. Эти элементарные с виду навыки — вместе с более развитыми навыками восприятия — позволяют малышам разнообразить игры с предметами. Предметная игра младенцев и детей постарше свидетельствует о том, что они обладают памятью на повторяющиеся события, приспосабливают свои действия к особенностям конкретных предметов и совершенствуют понимание социального мира, действуя «понарошку» и подражая поведению взрослых. Иными словами, игра закладывает основу для последующего развития мышления и речи ребенка.

Игра с предметами в своем развитии проходит ряд стадий, начиная с простой исследовательско-манипулятивной деятельности 5-месячных детей и заканчивая возникновением сложных форм подражания и фантазирования к концу 3-го года жизни (Garvey, 1977). К 9 месяцам большинство младенцев исследует предметы: дети размахивают ими, крутят во все стороны, проверяют на прочность, ударяя о другие предметы. Однако они еще не понимают назначение тех вещей, которыми манипулируют. К 12 месяцам младенцы сначала останавливаются и внимательно обследуют предмет, прежде чем отправить его в рот. К 15–18 месяцам они пробуют пользоваться предметами по их назначению, например могут делать вид, что пьют из чашки или причесываются детской расческой. К 21 месяцу дети уже используют многие предметы по назначению: они кормят куклу с ложки, усаживают ее на сиденье игрушечного автомобиля или пытаются открыть воображаемую дверь с помощью ключа. К 24 месяцам их игра еще больше напоминает реальность: малыши выводят своих кукол на прогулку и выстраивают в очередь игрушечные машины с прицепами. К 3 годам дошкольники могут превращать своих кукол в воображаемых людей, действующих по своей воле. Их кукла может теперь «сама» выйти во двор, наколоть дров, принести их в дом и растопить воображаемый очаг (Bornstain et al., 1992; Fein, 1981).

Подражание. Предметная игра 2-летних детей изобилует подражаниями окружающему их миру, причем подражания младенцев действиям, жестам и речи взрослых вовсе не так примитивны, как может показаться. В течение первых двух месяцев дети лишь время от времени подражают действиям играющих с ними взрослых. Например, младенец может подражать выражению лица или слегка высовывать

язык в ответ на аналогичное действие взрослого. Однако мимическое подражание на 2-м или 3-м месяце исчезает и возобновляется только через несколько месяцев (Meltzoff, & Moore, 1989). В 3–4 месяца некоторые малыши и их мамы начинают играть друг с другом в «разговор». При этом создается впечатление, будто ребенок подражает звукам материнского голоса. В действительности же иногда вообще трудно разобрать, кто кому подражает: мать ребенку или ребенок матери (Uzgiris, 1984). Обычно именно мать начинает эту игру, имитируя издаваемые ребенком звуки. Однако к 6–7 месяцам способность младенцев подражать жестам и действиям взрослых значительно улучшается. Поначалу малыши подражают лишь тем жестам, для которых у них уже есть схемы действия: разжимают и сжимают кулачок, тянут ручки в направлении предмета и т. д. Но к 9 месяцам они уже могут подражать новым жестам и действиям, в которых заняты обе руки, например ударять одним предметом о другой. На 2-м году жизни дети уже начинают имитировать серии действий или жестов даже спустя некоторое время после того, как они их видели. Несколько позднее они подражают тем, кто показывает им, как чистить зубы или есть ножом и вилкой. Некоторые малыши даже к горшку приучаются без особых усилий, просто подражая старшим детям.

Требует ли подражание умственной репрезентации действия? Является ли оно актом мышления? Пиаже считал, что даже самое простое подражание предполагает сложный подбор схем действия. Он предсказывал, что дети не будут подражать новым действиям по меньшей мере до 9-месячного возраста. *Отсроченное подражание* — подражание тому, что произошло несколько часов или даже дней назад, требует развитой образной памяти или способности пользоваться символической репрезентацией. Пиаже предсказывал, что отсроченное подражание не свойственно детям до 18-месячного возраста.

Однако младенцы, по-видимому, способны подражать новым действиям несколько раньше, чем предсказывал Пиаже. Например, дети глухих родителей начинают усваивать язык жестов и пользоваться им уже на 6-м или 7-м месяце (Mandler, 1988). Используя оригинально устроенные игрушки, изобретательные ученые наглядно доказали наличие отсроченного подражания у детей задолго до достижения ими полуторагодовалого возраста. В одном из таких исследований использовался ящик с потайной кнопкой. Если ребенок находил и нажимал кнопку, раздавался гудок. На крышке другого ящика находилась световая оранжевая панель, и, если ребенок касался ее головой, загорался свет. Был еще игрушечный медведь, который танцевал, если дернуть за веревочку. Детям показали все эти игрушки в действии, но не дали поиграть с ними сразу. Оказалось, что в возрасте 11 месяцев дети могли воспроизвести действие с этими игрушками не позднее, чем через сутки, а в 14 месяцев — спустя целую неделю. Однако младенцы, не видевшие игрушек в действии, так и не смогли самостоятельно заставить их работать (Meltzoff, 1988a, 1989b). По-видимому, способность младенцев запоминать и повторять увиденную последовательность действий более развита, чем считалось ранее.

Постоянство объектов

Согласно теории Пиаже, главным достижением сенсомоторного периода является понимание младенцами п о с т о я н с т в а   о б ъ е к т о в. Этот феномен за-

ключается в сознавании того, что объект существует во времени и пространстве, независимо от его восприятия кем-либо. Окончательно постоянство объектов сознается детьми только после достижения возраста 1,5 года. В течение 1-го года младенцы живут по принципу «с глаз долой — из сердца вон»: если они чего-то не видят, то этого и нет, — для них, конечно. Так, младенец тут же утрачивает интерес к накрытой одеялом игрушке, даже если продолжает держать ее в руке.

ПОСТОЯНСТВО ОБЪЕКТОВ

Согласно теории Пиаже, понимание младенцем в возрасте примерно 1,5 года того факта, что окружающие предметы продолжают существовать даже тогда, когда он не может увидеть, потрогать или каким-либо иным образом воспринимать их.

Чтобы установить, как дети приходят к пониманию постоянства объектов, Пиаже (Piaget, 1952) и другие психологи исследовали поисковое поведение младенцев. Они обнаружили, что большинство младенцев не добиваются успеха в поисках предмета, который они только что видели, пока им не исполнится 1,5 года. Хотя к этому времени у них уже появляется некоторое представление о «постоянстве» своей матери или тех, кто за ними ухаживает, это интуитивное понимание не распространяется иа все окружающие их предметы.

Развитие понимания постоянства объектов связано с рядом других когнитивных достижений. Во-первых, младенцы должны начать узнавать знакомые предметы, что доступно им уже в возрасте 2-х месяцев. Например, они оживляются при виде бутылочки с молоком или тех, кто за ними ухаживает. Во-вторых, 2-месячные дети уже могут следить за движущимся предметом, который исчезает за одним краем ширмы, переводя затем взгляд на другой ее край, чтобы посмотреть, не появится ли он вновь, и удивляясь, если в положенный момент предмет не появляется из укрытия. При этом их взгляд очень точно и синхронно следует за скрывшимся предметом. Но их, по-видимому, не беспокоит, если с другой стороны ширмы появляется совершенно новый предмет. Вообще, дети до 5 месяцев могут очень спокойно относиться ко всевозможным трансформациям наблюдаемых ими предметов (Bower, 1971).

Дети старше 5 месяцев более наблюдательны. Они проявляют беспокойство, если с другой стороны ширмы появляется новый предмет или даже тот же самый, но быстрее или медленнее, чем они ожидали. Однако и в этом возрасте младенцев можно провести, поставив следующий эксперимент. Представьте, что рядом на небольшом расстоянии друг от друга стоят 2 ширмы: предмет исчезает за краем одной ширмы и, не показываясь в просвете между ширмами, снова появляется из-за внешнего края второй ширмы. Только после 9-месячного возраста младенцы начинают ожидать, что предмет покажется в просвете между ширмами и удивляться, если он там не появляется (Moore, Borton, & Darby, 1978).

Как отмечалось ранее, понимание постоянства людей приходит к младенцу несколько раньше, чем понимание постоянства предметов, однако в обоих случаях оно проходит практически одни и те же стадии развития. В экспериментах Т. Г. Р. Бауэра (Bower, 1971) зеркала располагались таким образом, чтобы младенец видел многократное отражение лица матери. Бауэр обнаружил, что младенцы младше 5 месяца не испытывали беспокойства, видя сразу несколько «матерей», более того — это их очень радовало. Однако примерно в 5 месяцев малыши ожидали увидеть только одну маму и проявляли сильное беспокойство при виде нескольких. (Аналогичным

В экспериментах Бауэра с многократным зеркальным отражением лица матери дети младше 12 недель от роду не проявляют беспокойства, видя нескольких «мам» сразу. Однако младенцы постарше испытывают беспокойство при виде нескольких отражений матери.

образом появление сестры-близнеца матери вызывает радость у 4-месячного младенца, но ребенка в возрасте 5,5 месяцев сильно беспокоит, — в том случае, если он видит свою тетю в первый раз.)

Младенцы узнают об окружающих предметах гораздо больше, когда начинают искать *спрятанные* вещи. Поисковое поведение младенца начинается примерно в 5 месяцев и также проходит ряд предсказуемых стадий в своем развитии. До 5 месяцев малыши не пытаются искать предмет: кажется, что они сразу забывают о нем, как только он исчезает из виду. Поисковое поведение появляется где-то между 5-м и 8-м месяцами. Детям в этом возрасте доставляют большую радость игры наподобие пряток: им нравится прятаться под одеялом или закрывать глаза руками и «возвращать мир на место», отнимая руки от глаз. Как было сказано выше, их удивляет, когда за ширмой исчезает один предмет, а появляется из-за нее другой. Точно так же они удивляются, когда в захлопывающейся коробке исчезает одна игрушка, а появляется из нее другая, но они принимают эту замену как должное. У детей постарше, между 12-м и 18-м месяцами, это уже вызывает недоумение: куда же делась первая игрушка? — и они пытаются ее отыскать.

Однако в поисковом поведении годовалых младенцев есть некоторая непоследовательность. Например, если игрушку прячут в месте А, где они обычно находили ее, дети этого возраста будут продолжать искать ее в месте А, *даже если они видели, как ее прятали в месте Б.* Пиаже (Piaget, 1952) считает, что у младенцев в этом возрасте есть, по-видимому, 2 некоординированных вида памяти: одна сохраняет образ спрятанного предмета (зрительная память), другая — процесс его поиска (двигательная память). Однако не все ученые согласны с такой интерпретацией результатов экспериментов по поиску спрятанных предметов. Мандлер (Mandler, 1990) полагает, что возможны и другие объяснения непоследовательности в поисковом поведении годовалых детей.

Достижение полного понимания постоянства объектов приходится на возраст около 1,5 года и, по-видимому, зависит от локомоторных умений ребенка. Когда дети ползают или ходят, они могут более активно следовать своим догадкам и гипотезам. Если мячик куда-то закатился, они могут полезть вслед за ним; если мать скрылась из виду, они могут отправиться на ее поиски. Таким образом, младенцы проверяют свои гипотезы о свойствах окружающего мира с помощью собственных действий.

Память

Большинство описанных до сих пор сенсомоторных способностей требуют той или иной формы памяти. Мы знаем, что 4-месячные младенцы предпочитают смотреть на новые предметы, а это означает, что они достаточно хорошо помнят уже виденное. (Cohen, & Gelber, 1975; McCall, Eichorn & Hogarty, 1977). Малыш, подражающий взрослым, должен обладать способностью запоминать производимые ими звуки и движения, которые они совершают. Младенец, ищущий игрушку там, где у него на глазах ее спрятали, помнит место, где она лежит. Сами по себе сенсомоторные способности изучены основательно, чего нельзя сказать о роли памяти в их развитии.

Даже самые маленькие дети, по-видимому, обладают хорошей зрительной памятью (Cohen & Gelber, 1975; McCall, Eichorn & Hogarty, 1977). Исследования по методике привыкания показали, что уже 2-месячные дети хранят в памяти зрительные впечатления (Cohen & Gelber, 1975). Фаган (Fagan, 1977) установил, что 5-месячные дети узнают однократно показанное орнаментальное изображение через 48 часов, а фотографии человеческих лиц — спустя 2 недели. Он также обнаружил, что 5–6-месячные дети, которые прежде узнавали фотографии с отсрочкой в 2 недели, начинали испытывать трудности в узнавании тех же лиц, если в этот временной промежуток им показывали похожие фотографии (Fagan, 1977). Однако этот эффект можно было устранить, показывая им на короткое время исходную фотографию.

Ряд исследований указывает на то, что младенцы обладают и долговременной памятью, по крайней мере на яркие события. Например, дети, участвовавшие в эксперименте в самом раннем возрасте, вспоминают те действия, которые они совершали, если их снова помещают в ту же обстановку спустя несколько месяцев (Rovee-Collier, 1987). В одном исследовании детям действительно удалось вспомнить эксперимент, проводившийся 2 месяцами раньше (Myers, Clifton, & Clarkson, 1987). Они смогли повторить свои действия, хотя 4 из 5 детей не могли описать их словами. Все эти исследования показывают, что память на зрительные впечатления, действия и даже события развивается очень рано и является относительно прочной.

Символическая репрезентация

В период младенчества некоторое количество самых ранних репрезентаций оказываются действиями. Младенцы чмокают губами еще до того, как питательная смесь или материнское молоко попадают им в рот. Они могут продолжать сосательные движения и после того, как кормление закончилось. Уронив погремушку, младенцы продолжают трясти рукой, в которой ее держали. Они могут делать ручкой «до свидания» еще до того, как научатся произносить это слово. Все эти действия — простейшие предшественники **символической репрезентации**, то есть способности символически представлять то, что в физическом смысле отсутствует.

СИМВОЛИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ

Способность представлять прошлые и настоящие события, опыт и понятия с помощью слов, изображений, жестов или других знаковых средств.

Подражание, поиски спрятанного предмета, воображаемые действия — все эти формы поведения указывают на лежащий в их основе процесс символиче-

Действовать «понарошку» дети обычно начинают между 6-м и 12-м месяцами, особенно если им подают пример старшие братья или сестры.

ской репрезентации (Mandler, 1983). В возрасте между 6-м и 12-м месяцами дети начинают *действовать «понарошку»*, то есть представлять предметы, события или идеи с помощью собственных действий. Например, ребенок может символически представить мысль о сне, склоняя голову на сложенные ладошки. Мы уже знаем, что к концу 2-го года дети, играя с предметами, используют их по назначению. Они могут, например, заставить куклу управлять грузовиком, в который преобразилась обувная коробка. Такая символическая игра или игра воображения показывает, что дети в этом возрасте создают символы, не зависящие от непосредственного окружения, что является еще одним шагом в когнитивном развитии.

Воображаемые действия или действия «понарошку» также проходят в своем развитии ряд предсказуемых стадий (Fein, 1981; Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983). Первая стадия наступает в возрасте 11–12 месяцев: большинство годовалых детей могут изобразить, что они едят, пьют или спят, то есть в символической форме представить знакомые им действия. В течение нескольких следующих месяцев количество и разнообразие действий «понарошку» стремительно увеличивается. Поначалу дети не нуждаются в предметах, чтобы представить воображаемую ситуацию: ребенок может притвориться спящим, просто свернувшись на коврике. Но по мере взросления дети все чаще используют в символической игре игрушки и другие предметы. В возрасте от 15 до 18 месяцев они уже кормят братьев, сестер, кукол и взрослых, пользуясь настоящими и игрушечными чашкой, ложкой и вилкой. На этом этапе для поддержания символических игр нужны предметы, похожие на настоящие. Однако между 12-м и 26-м месяцами жизни они уже могут вообразить, что предмет представляет собой нечто иное, не то, что он есть на самом деле. Метла может превратиться в лошадь, бумажный пакет — в шляпу, а паркетный пол — в бассейн. Такие формы воображения являют собой дальнейший шаг в когнитивном развитии. Замечая грубое сходство между метлой и лошадью, дети объединяют незнакомое понятие с хорошо знакомым и таким образом устанавливают между ними символическое отношение.

Разумеется, основной системой символической репрезентации является язык. Овладение детьми языком будет рассмотрено в следующем разделе данной главы. Однако до того как мы перейдем к этой теме, важно узнать отношение современных ученых к теории когнитивного развития Пиаже и понять, почему исследователи стали уделять повышенное внимание перцептивной организации — области, которой Пиаже практически не придавал значения.

Критика теории Пиаже

Предложенная Пиаже теория когнитивного развития на протяжении 30 лет служила источником новых исследований и неутихающих споров. Его очень тщательные, натуралистические наблюдения за поведением младенцев побуждали других быть еще более внимательными. То особое значение, которое Пиаже придавал взаимодействию созревания и опыта, а также активной, адаптивной, конструктивной роли ребенка в собственном научении, вызвало новый интерес к исследованию поведения младенцев. Для Пиаже ребенок — это «маленький ученый», исследующий и открывающий для себя мир физических объектов и социальных отношений. Еще совсем крошечный малыш изгибается, брыкается и совершает все доступные ему движения лишь для того, чтобы продлить интересные зрительные впечатления. Он может на все лады повторять различные звуки, завороженный звучанием собственного голоса. В глазах многих ученых младенец, благодаря работам Пиаже, стал более похожим на человека, такого же, как они сами, и потому безусловно заслуживающим изучения.

Однако не все положения теории Пиаже оказались правильными. Возможно, некоторые из выделенных им стадий когнитивного развития определены не совсем верно. Например, есть основания считать, что младенцы могут подражать другим значительно раньше, чем предполагал Пиаже. В главе 5 мы говорили о том, что, судя по всему, новорожденные подражают взрослому, высовывающему язык, но затем на несколько месяцев утрачивают эту способность. Пиаже никогда не упоминал об утрачиваемых и восстанавливаемых способностях.

Понимание постоянства объектов, по-видимому, развивается у детей не совсем так, как описал Пиаже. Некоторые критики Пиаже считают, что на самом деле младенцы располагают более точными знаниями о постоянстве объектов, основанными на перцептивном развитии, но не могут их проявить из-за заметного отставания развития в моторной сфере по сравнению с перцептивной. Дети смогли бы продемонстрировать понимание постоянства объектов, если бы им предложили выполнить задания, не требующие координированных действий (Baillargeon, 1987; Gratch, & Schatz, 1987; Mandler, 1990). (Более подробно уровень восприятия младенцев рассматривается в приложении «Глядя на кошек, лошадей и непредсказуемых зайцев».) Как будет показано далее, ряд ученых считает недостаточное внимание Пиаже к перцептивному развитию наиболее слабым звеном его теоретических построений.

Перцептивная организация и перцептивные категории

Пиаже не раз упрекали в том, что он уделяет слишком много внимания двигательному развитию, хотя на протяжении 1-го года жизни оно идет довольно медленно, и слишком мало — развитию восприятия, хотя, как было показано в главе 5, в течение первых 6 месяцев сенсорные способности младенца развиваются очень быстро. С самого раннего возраста младенцы распознают и запоминают инвариантные аспекты окружающего мира. Младенцы научаются не только действуя, но и видя происходящее вокруг, по мере того как они отбирают, сортируют и организуют сенсорную информацию о внешнем мире. Мы называем этот процесс ***восприятием.***

МНЕНИЯ И ФАКТЫ:
ГЛЯДЯ НА КОШЕК, ЛОШАДЕЙ И НЕПРЕДСКАЗУЕМЫХ ЗАЙЦЕВ

Какими доказательствами того, что у младенцев имеются перцептивные категории вроде «квадратности» или такие перцептивные понятия, как «кошки в противоположность тиграм», «лошади в противоположность зебрам», «животные в противоположность движущимся механизмам» или «мужчины в противоположность женщинам», мы располагаем? Некоторые исследователи обнаружили, что младенцы приобретают эти категории или перцептивные схемы гораздо раньше, чем предполагал Пиаже, и задолго до овладения языком.

Питер Д. Эймс и Пол С. Куин (Eimas, & Quinn, 1994) изучали формирование на перцептивной основе категорий в самом начале младенчества. Они проводили эксперименты с 3-месячными детьми, направленные на выяснение их перцептивных предпочтений. В своей лаборатории на Род-Айленд они в разное время обследовали 48 детей. Рядом с ребенком, уютно расположившимся на коленях у матери, эти исследователи помещали проекционный аппарат, на экране которого одновременно появлялись два изображения. Детям показывали 6 раз подряд цветные изображения различных лошадей, измеряя время, в течение которого они смотрели на каждое изображение. На 7-й раз им также показывали 2 изображения, одно — лошади, а второе — другого животного: зебры, кошки или жирафа. Ученые хотели выяснить, будет ли ребенок дольше смотреть на второе изображение, потому что в нем было нечто новое для него. Привыкали ли дети к виду лошади вообще (как к целостной категории) или только к виду тех конкретных лошадей, которых они видели?

Эймс и Куин обнаружили, что младенцы дольше смотрели на изображение нового животного после того, как им показывали различных лошадей. Аналогично этому младенцы, которым 6 раз показывали изображение двух кошек, на 7-й раз дольше смотрели на тигра, чем на кошку, показанную с ним в паре. Казалось, младенцев привлекает новизна незнакомого им животного.

Однако не все шло так гладко. Во-первых, с несколькими детьми эксперимент вообще не удалось завершить, так как они плакали, перевозбуждались или засыпали. Во-вторых, некоторые дети, по-видимому, просто предпочитали смотреть на кошек. Даже после того как им 6 раз подряд показали два изображения кошек, а на 7-й раз — изображения кошки и лошади, они и в этот раз дольше смотрели на кошку, чем лошадь. Наконец, некоторых различий младенцы, вероятно, не замечали вообще. Когда им показывали кошку и львицу после просмотра многих парных изображений кошек, они не реагировали на новизну изображения. Дети смотрели на оба изображения так, как будто им снова показали двух кошек. Шести- и семимесячные младенцы уже не путают кошку с львицей.

Потенциальные возможности объектов. Глядя на окружающие предметы, мы автоматически учитываем заложенные в них возможности. Чашку кофе можно выпить. Пустой подоконник в переполненном лекционном зале может заменить стул. Элеонора Гибсон, известный специалист в области перцептивного развития, считает, что такой мыслительный процесс имеет место в любом возрасте, даже в младенчестве. П о т е н ц и а л ь н ы е в о з м о ж н о с т и о б ъ е к т о в, воспринимаемые через органы чувств, зависят от текущих потребностей субъекта, а также от его прошлого опыта и наличного знания о назначении и способах использования конкретного объекта. С этой с точки зрения апельсин может выглядеть по-разному для голодного человека, художника и младенца, у которого режутся зубы. Можно наслаждаться запахом и вкусом апельсина, рассматривать его, бросать его, как мячик, ощупывать, выжимать из него сок — вот только некоторые из заложенных в нем возможностей. Наверняка най-

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБЪЕКТОВ

Различные возможности взаимодействия с объектами, предлагаемые непосредственным восприятием. Например, по комнате можно ползать.

Ученые не пришли к единому мнению о том, что это означает. Младенцы воспринимают различия, но существуют ли эти отличительные признаки в форме перцептивных понятий и являются ли они предвестниками когнитивных понятий в том смысле, как их определял Пиаже? Хотя результаты подобных экспериментов подталкивают к выводу о наличии у младенцев не просто сенсомоторных схем, а понятий в полном смысле этого слова, необходимо с осторожностью подходить к оценке наблюдаемых явлений.

И все же при самом осторожном подходе можно указать на ряд исследований, свидетельствующих о том, что, по-видимому, обработка информации на концептуальном или инференциальном уровне имеет место уже в младенчестве. В эксперименте Рене Байержо и Юлии Дево (Baillargeon, & Devos, 1991) сидящие на детских стульчиках малыши 5,5 и 6,5 месяца наблюдали, как два зайца — большой и маленький — скрываются за ширмой с левой стороны и появляютсл с правой. Затем перед детьми ставили другую ширму с окошком посредине. Размеры маленького зайца были таковы, что его не было видно через окошко, когда он пробегал за ширмой. В этом случае дети не проявляли никакого беспокойства. Следующим за ширмой пробегал большой заяц, но в окне он тоже не показывался: происходило невероятное. Дети возвращались взглядом к левому краю ширмы и опять смотрели в окно. По недоуменному выражению их лиц было видно, что они не могут понять, в чем дело.

Чтобы усложнить задачу, исследователи несколько изменили условия эксперимента. Теперь перед началом опыта детям на короткое время показывали зайцев одновременно у левого и правого края ширмы. Какое-то мгновение они видели сразу двух больших зайцев. Дети, наблюдавшие за развитием событий после того, как они видели двух больших зайцев, не слишком удивлялись тому, что большой заяц не показываетсл в окне перед тем, как появиться из-за правого края ширмы. Напрашивается вопрос: неужели младенцы приходили к выводу, что большие зайцы сменялись: один заяц исчезал за экраном, а вместо него появлялся другой?

Результаты этих экспериментов показывают, что младенцы уже способны делать выводы из того, что они видят, основываясь на том, что они видели раньше и запомнили. Кроме того, полученные данные подтверждают предположение, что младенцы знают о некоторых свойствах объектов еще до того, как они попадают им в руки (Mandler, 1992). Может быть, младенцы все же располагают некоей предварительной концептуальной базой, вполне достаточной, чтобы реагировать беспокойством на невозможные события и сознавать постоянство объектов задолго до срока, указанного Пиаже?

дутся люди, которым апельсин будет предоставлять совершенно иные возможности употребления.

Гибсон утверждает, что почти с самого рождения младенцы оценивают все, что они видят и слышат, с точки зрения возможного использования. Возможности использования предметов вначале очень ограничены, но с каждым днем жизни ребенка они неуклонно расширяются и дифференцируются. Например, очки, волосы и уши можно схватить, а глаза — нет. Точно также малыши могут проверить, можно ли сосать, сжимать эти объекты и заставлять их издавать звуки. Малыши часто сжимают меховые вещи, но предпочитают сосать пластмассовые игрушки и предметы. Такое различение уже можно считать первыми опытами категоризации предметов (Gibson, & Walker, 1984).

Теория потенциальных возможностей, предложенная Гибсон, была проверена другими учеными. Бауэр (Bower, 1989) обнаружил, что для 3-месячных детей размер и форма имеют значение при оценке возможности схватить предмет. Младенцы тянутся за маленькими предметами, а за большими только следят взглядом.

Поначалу возможности использования предметов очень ограничены, но они неуклонно расширяются и дифференцируются по мере того, как младенцы проверяют, можно ли сосать, сжимать попадающиеся им предметы и заставлять их издавать звуки.

Перцептивные категории. Дальнейшие исследования детского восприятия привели к ряду неожиданных открытий. Возможно, дети появляются на свет с уже готовыми нейронными структурами, позволяющими им воспринимать некоторые категории объектов так же, как их воспринимают более старшие дети и взрослые. Исследователи показывали 3-месячным детям ряд квадратов, завершаемый очень похожим на них параллелограммом (см. рис. 6-1). На параллелограмм младенцы смотрели гораздо дольше, чем на квадраты, как если бы он противоречил их ожиданиям. Есть ли у младенцев перцептивная категория «квадратности»? Чтобы выяснить этот вопрос, исследователи повернули все фигуры ряда на 45° и показали их младенцам. Теперь эти фигуры больше походили на ромбы, а последняя выглядела просто чуть уже остальных. В этом случае младенцы смотрели на последнюю фигуру не дольше, чем на другие, то есть вели себя так же, как и более старшие дети (Cook, & Birch, 1984).

Как было показано в главе 5, младенцы умеют различать перцептивные события по многим измерениям. Они способны уловить разницу между звуками [б] и [п]. К 3-м месяцам дети уже различают основные цвета и многие оттенки. По-видимому, у них есть перцептивные схемы и для более сложных категорий. Они отличают мужские лица и голоса от женских почти так же хорошо, как и взрослые. Они могут даже различать количество, если видят два одинаковых предмета вместо трех. Это еще не означает, что младенцы созиают различия между мужчинами и женщинами на концептуальном уровне или что они владеют поиятием числа; скорее они просто замечают что-то в перцептивной картине (Mandler, 1992). В возрасте 7–8 месяцев у младенцев складывается самое общее представление о живых существах, в противоположность движущимся механизмам, а в 9 месяцев они начинают отличать птиц от самолетов. Что они замечают? По-видимому, процесс перцептивного анализа имеет место даже у самых маленьких детей. Они сортируют и организуют сенсорную информацию, замечают сходства и различия. Может быть, в этом перцептивном анализе и берут начало подлинные понятия? По всей вероятности, как действие, так и восприятие вносят свой вклад в формирование большинства понятий. Годовалые дети уже имеют представление о емкостях, например о чашках. Они знают, что чашку нужно держать дном вниз, чтобы содержимое не вылилось из нее. Большинство годовалых детей уже видели различные емкости и играли с ними, кла-

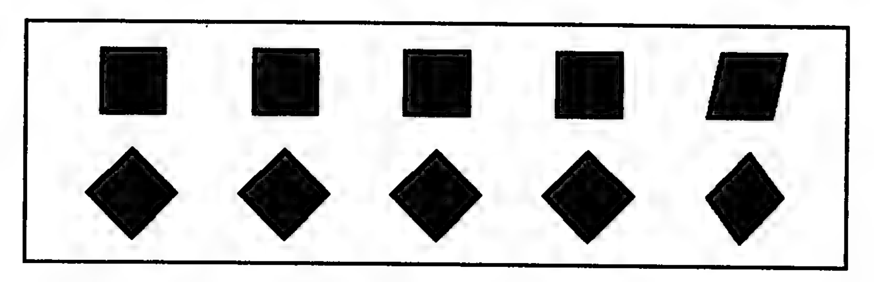


Рис. 6-1. Когда 3-месячным младенцам показывали эти ряды геометрических фигур, последняя фигура верхнего ряда воспринималась ими как чужеродная, а та же фигура в конце нижнего ряда не вызывала подобной реакции.

Источник: Cook, & Birch, 1984.

ли в них различные предметы и доставали их обратно. Согласно Пиаже, только это активное исследование — делать и смотреть, что из этого получается, — имеет значение для формирования понятий; тем не менее и дети с физическими недостатками, которые не могут манипулировать предметами, приходят к пониманию таких свойств, как емкость. Может быть, достаточно только перцептивного анализа? Слепые дети обычно лишь слегка отстают в формировании знаний о мире на концептуальном уровне.

По мере того как младенцы научаются концептуализировать свой мир при помощи перцептивной организации и других средств, они выучиваются говорить. Далее будет подробно рассмотрено освоение ребенком основной формы символической репрезентации — языка.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Охарактеризуйте созданную Пиаже теорию когнитивного развития в младенчестве. Какие ее аспекты были подвергнуты критике?
2. Что такое символическая репрезентация и какое значение она имеет для развития младенца?
3. Что такое воспринимаемые потенциальные возможности объектов и какова их роль в познании ребенком мира?

ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ

Дети с рождения включаются в процесс общения. Очень скоро они научаются сообщать родителям о своих основных потребностях. В возрасте около года большинство детей произносят первое слово; к полутора годам они соединяют вместе два слова или даже больше, а к двум годам дети знают уже более ста слов и способны вести разговор. Хотя словарный запас младенцев еще очень ограничен, а грамматика небезупречна, их интуитивное понимание языка и его структуры поразительно. Они неуклонно движутся к совершенному владению родным языком.

Язык предполагает использование символов с целью передачи информации. Овладение языком является хотя и трудным, но естественным процессом. Пожа-

луй, именно это достижение более, чем любое другое, характеризует безграничность человеческих возможностей. По этой причине языковое развитие ребенка является одной из самых притягательных для исследователей областей психологического развития. Чтобы получить более полное представление об этом феномене, необходимо иметь некоторые начальные сведения об основных элементах языка.

Аспекты языка

Обычно рассматривают 3 основных аспекта языка: содержание, форму и употребление (Bloom, & Lahey, 1978). *Содержание* имеет отношение к значению сообщения (устного или письменного). *Форма* — это используемые для выражения содержания специфические символы: звуки, слова и грамматика. *Употребление* относится к социальному обмену между 2 людьми — говорящим и слушающим. Детали этого социального обмена зависят от сложившейся ситуации, отношений между говорящим и слушающим, а также от намерений и позиций общающихся.

СОДЕРЖАНИЕ

Значение любого устного или письменного сообщения.

ФОРМА

Специфические символы, используемые для выражения содержания.

УПОТРЕБЛЕНИЕ

Способ использования языка говорящим с целью придания своей речи определенного смысла.

В вопросе ребенка, с которого началась данная глава, речь шла о бабочках и их детях (содержание). Девочка употребляет вопросительное предложение и использует грамматическую форму исключающего «или». Малышка задает вопрос своим родителям: она понимает, что взрослые знают больше, и уважает их за это; в то же время она ведет себя совершенно свободно и естественно, спрашивая об «этом» родителей. В этом простом социальном обмене сообщается очень многое. По тому, как была передана информация, мы можем судить об отношениях между взрослым и ребенком и об их намерениях. Таким образом, форма и употребление также вносят свой вклад в значение сообщения. Сколь многому должен научиться ребенок за два-три года!

Изучая язык, мы часто ограничиваемся содержанием и формой, но одновременно происходит освоение и социального употребления языка, в котором много своих тонкостей. Детям нужно научиться вежливо и почтительно обращаться к старшим, говорить проще со своими младшими братьями и сестрами, соблюдать очередность реплик в диалоге и понимать как прямую, так и косвенную речь. Ребенку нужно научиться не только понимать смысл произносимых слов, но и определять намерение говорящего. Например, вопрос «что это?» может иметь различный смысл в зависимости от ситуации: это может быть и простое уточнение, и выражение ужаса.

Мы пользуемся речью в различных целях. С ее помощью мы удовлетворяем свои потребности и желания, управляем поведением других людей, поддерживаем социальные контакты, выражаем свои чувства, фантазируем, притворяемся, творим, спрашиваем и объясняем (Halliday, 1973). Постоянно соприкасаясь с языком, ребенок наряду с отдельными словами и формами имплицитно осваивает и эти функции языка.

Процесс овладения языком

Каким образом осуществляется переход от плача и лепета младенца к бесконечному многообразию форм речи взрослого человека? В последние годы проводилось много исследований, посвященных этому вопросу, — как с целью лучше понять процесс научения в языковой среде, так и с целью получения данных в этой области, полезных для понимания научения в других областях. Высказываются совершенно различные мнения, но, несмотря на разногласия по поводу того, как именно происходит этот процесс, особое значение придается 4-м его основным компонентам: *подражанию, подкреплению, врожденным языковым структурам и когнитивному развитию*. Все 4 компонента, вероятно, являются составными частями процесса овладения языком.

Подражание. Подражание играет важную роль в овладении языком. Свои первые слова (как правило, простые названия) ребенок выучивает благодаря развитому слуху и подражанию. Фактически, так формируется большая часть словарного запаса маленького ребенка: он не может сам придумывать слова и открывать их смысл самому себе. Но каким образом ребенок осваивает синтаксис, объяснить не так просто. Хотя некоторые фразы ребенок строит, подражая другим, такая грамматическая форма, как «amn't I» («это нет я»), безусловно, является его собственным изобретением. Также сомнительно, чтобы ребенок мог где-нибудь услышать фразу «Баба спать». Даже когда взрослые начинают имитировать детскую манеру речи или пытаются исправлять ошибки ребенка, дети все же продолжают использовать собственные конструкции, которые не могли быть усвоены посредством прямого копирования хотя бы потому, что речь взрослых не содержит таких образцов для подражания.

Подкрепление. Как было показано в предыдущих главах, подкрепление является сильно действующим компонентом научения; это утверждение, вероятно, справедливо и для усвоения определенных аспектов языка. На детей, безусловно, влияет реакция окружающих на их попытки заговорить. Улыбки, ласки и повышен-

Подражание играет важную роль в овладении языком, особенно на ранних стадиях развития.

ное внимание в определенной степени способствуют научению. Дети будут повторять слова, которые помогли им достичь желаемого результата. Если малыш зовет «мама» и мать откликается на зов, или говорит «печеньку» и получает печенье, он и впредь будет употреблять эти слова.

Но усвоение синтаксиса нельзя объяснить одним только принципом подкрепления. Известно, что значительная часть того, что произносят дети, совершенно оригинальна и никогда не подкреплялась. Даже если некоторые формы речи поощряются, а некоторые — не одобряются, вряд ли возможно, чтобы подкреплялись все правильные формы и угасали — без подкрепления — все неправильные. Тем более что когда ребенок произносит свои первые слова, родители обычно восторгаются ими, какими бы бессмысленными и грамматически неправильными они ни были. И даже когда родители начинают поправлять ребенка, они в основном обращают внимание на содержание его высказываний, а не на форму их выражения. Если девочка скажет: «Лиза не плакать», родители, скорее всего, похвалят ее (конечно, если малышка сказала правду).

Врожденные языковые структуры. Лингвист Ноам Хомский (Chomsky, 1959) привлек внимание ученого сообщества к ограничениям теории подкрепления. Он убежден, что человек с рождения обладает ментальной структурой, предназначенной для овладения языком. *Механизм Овладения Языком (МОЯ)*, как Хомский назвал эту структуру, позволяет детям избирательно перерабатывать получаемую извне языковую информацию и формулировать порождающую грамматику, по которой они создают язык. Иными словами, дети, слыша речь других людей, бессознательно выводят на основании услышанного грамматические правила и в соответствии с ними строят собственные высказывания. Этот процесс проходит ряд стадий: сначала дети могут усвоить одни формы и только потом — другие. Однако, по мнению Хомского, некоторыми базовыми элементами языка человек обладает изначально. (Насколько доступно овладение языком другим живым существам, можно узнать из приложения «Нужно ли быть человеком, чтобы научиться говорить?».)

Чтобы доказать существование врожденных языковых способностей, ученые исследовали способность глухих детей развивать спонтанные системы жестовой коммуникации (Goldin-Meadow, & Mylander, 1984). Была также исследована способность детей связывать определенные представления с определенными словами (Gleitman, & Wanner, 1982). Теория врожденных языковых структур помогает объяснить универсальную для всех народов способность к созданию языка и передаче его следующим поколениям, а также природную предрасположенность младенцев к освоению языка. Эта теория принимает в расчет невероятную сложность человеческого языка и показывает неадекватность теорий подражания и подкрепления для объяснения процесса овладения языком.

Хотя у теории Хомского, несомненно, есть сильные стороны, она подверглась критике со стороны ряда ученых. В частности, дети полностью усваивают правила грамматики только в младшем школьном возрасте, то есть намного позже, чем следует из теории Хомского (Brown, 1973). Кроме того, несмотря на утверждение Хом-

ского, что в основе всех языков лежит универсальная грамматика, ученые так и не пришли к согласию по поводу того, что она собой представляет. И, наконец, критикующие теорию Хомского ученые считают, что она, собственно, не объясняет самого процесса овладения языком. В известном смысле его аргументация представляет собой порочный круг: по сути он утверждает, что дети овладевают языком благодаря тому, что они обладают необходимыми и достаточными «врожденными структурами» (Brown, 1973). Несмотря на высказывавшиеся критические замечания, теория Хомского сыграла положительную роль в изучении процесса овладения языком и подтолкнула ученых к проведению ряда важных исследований развития языковой способности на протяжении детства.

Когнитивное развитие. Еще одна группа теорий усвоения языка ставит во главу угла связи между овладением языком и развивающимися понятиями и отношениями ребенка. Доказательством правомерности такого подхода служит тот факт, что основные грамматические структуры отсутствуют на начальной стадии развития речи и развиваются постепенно. На этом основании ведущие теоретики когнитивного подхода делают вывод о том, что усвоение таких грамматических структур зависит от предшествующего когнитивного развития (Bloom, 1970). Так, ни одна речевая структура не появляется у ребенка до тех пор, пока он не усвоил стоящее за ней понятие. В возрасте от одного до четырех с половиной лет дети активно конструируют собственную грамматику, постепенно приближаясь к полной грамматике взрослых. Однако в любом возрасте дети способны выразить в словах лишь те понятия, которыми они уже овладели. Существует множество параллелей

Таблица 6-2

Основные вехи языкового развития [1]

Средний возраст	Наблюдаемое поведение ребенка
12 недель	Улыбается, когда с ним разговаривают; гулит
16 недель	Поворачивает голову на звук человеческого голоса
20 недель	Издает во время гуления характерные гласные и согласные звуки
6 месяцев	Гуление переходит в лепет, в котором представлены все звуки человеческой речи
8 месяцев	Повторяет отдельные слоги (например, «ма-ма»)
12 месяцев	Понимает некоторые и может произносить отдельные слова
18 месяцев	Произносит до 50 слов
24 месяца	Словарный запас превышает 50 слов; употребляет несколько двухсловных выражений
30 месяцев	Словарный запас увеличивается до нескольких сотен слов; употребляет фразы длиной от 3 до 5 слов
36 месяцев	Словарный запас достигает примерно 1000 слов
48 месяцев	Хорошо владеет основными аспектами языка

Источник: Baron, 1992, p. 273.

[1] Приведенные показатели являются усредненными, соответствующий возраст для каждого отдельного ребенка может значительно отличаться от указанного в таблице.

МНЕНИЯ И ФАКТЫ:
НУЖНО ЛИ БЫТЬ ЧЕЛОВЕКОМ, ЧТОБЫ НАУЧИТЬСЯ ГОВОРИТЬ?

Является ли человек единственным существом, способным пользоваться языком для выражения мыслей разного уровня сложности? В последние 20 лет стали известны случаи, когда ученым удавалось обучить шимпанзе и других человекообразных обезьян зачаткам этой человеческой формы коммуникации. Выяснилось, что шимпанзе могут связывать названия с предметами, строить фразу из двух слов и использовать знакомые им слова в новом контексте. Все эти достижения, безусловно, являются важными аспектами овладения языком человека, которые можно наблюдать при развитии детей. Однако обезьяны не способны овладеть более сложным словоупотреблением и сложными грамматическими конструкциями, что также является неотъемлемой частью человеческой речи.

Голосовой аппарат шимпанзе значительно отличается от такового у человека, что делает членораздельную речь невозможной для них. Поэтому ученым удалось продвинуться в обучении обезьян языку, только перейдя от устной речи к другим формам коммуникации, в частности к языку жестов — пальцевой азбуке глухонемых. После быстрого усвоения обезьянами более 200 существительных, включая конкретные существительные для обозначения людей, видов пищи и различных вещей, а также глаголов действия и качественных прилагательных вроде «большой» и «сладкий», шимпанзе распространили многие из этих знаков на новые референты, с которыми они ранее не были знакомы. Уошо, первая шимпанзе, научившаяся языку жестов, прежде других выучила знак «рана», так как ее беспокоила боль от синяков и ушибов, но этим же знаком отреагировала, впервые увидев пупок человека. Этот же знак она использовала для обозначения татуировки на руке (Klima, & Bellugi, 1973).

Уже через несколько месяцев после начала обучения шимпанзе стали комбинировать знаки для выражения отдельных мыслей. Например, услышав лай собаки, Уошо показала знаки «собака» и «слушать». Когда она хотела, чтобы ее продолжали чесать, то показывала «чесать» и «еще», а увидев утку, показала знаки «вода» и «птица». А горилла по имени Коко изобрела следующие новые слова: «палец–браслет» для кольца, «глаз–шляпа» для маски, и «слон–ребенок» для куклы Пиноккио; котенок был назван ею «весь круглый» (Hayes, 1977).

Чтобы оценить логические и грамматические способности обезьян, учителя шимпанзе Сары избрали иной подход. Сара училась связывать намагниченные, покрытые пластиком жетоны, различающиеся по форме и цвету, с предметами, людьми и действиями, а также выражать свои мысли, выкладывая эти жетоны на металлической доске. Она научилась пользоваться жетонами-символами, лишенными всякого сходства с объектами, которые они символизировали (например, треугольник означал грушу). Она усвоила также начат-

между когнитивным и языковым развитием. Примерно в то время, когда ребенок приходит к пониманию постоянства объектов и ему начинают нравиться игры со спрятанными предметами, которые нужно отыскать, в его зарождающемся языке эти когнитивные процессы отражаются в словах наподобие «смотри», «больше нету» или «еще» и «бай-бай». Приход и уход, появление и исчезновение, прятанье и обнаружение оказываются на этом этапе в фокусе языка и активного словаря детей. Немного позднее ребенка начинает занимать вопрос собственности: чья эта вещь — твоя или моя, что также находит отражение в его языковом развитии. Примерно в это время дети усваивают аспекты синтаксиса для передачи притяжательного падежа: «папа носок», «кукла кровать», а затем: «мое!» или «мамина чашка». К концу 2-го года происходит резкое расширение словаря ребенка, причем особенно за счет названий предметов. Ученые считают, что этот прогресс тесно связан с появляющейся в это время у ребенка способностью к категоризации окружающих предметов и явлений (de Villiers, & de Villiers, 1992).

ки грамматики, позволявшие ей реагировать на структуру предложения. При тестировании Сара 8 раз из 10 правильно поняла такие сложные предложения, как: «Сара банан ведро и крекер блюдо положить» («Сара, положи банан в ведро, а крекер — на блюдо»). Кроме того, ее способность самостоятельно строить предложения не по образцу свидетельствовала о значительном развитии ее когнитивных способностей (de Villiers, & de Villiers, 1992).

Можно сделать вывод, что шимпанзе обладают способностью использовать символы как для обозначения объектов и событий, так и сообщения своих инсайтов. Однако пока остается под вопросом, в какой степени эти достижения обезьян свидетельствуют о наличии у них когнитивных процессов и насколько использование ими символов сходно с усвоением языка младенцами. Хомский (Chomsky, 1976) указывает на то, что между использованием языка людьми и элементарными реакциями шимпанзе существует большая разница. Шимпанзе, по мнению Хомского, не в состоянии усвоить такие тонкости, как порядок слов, равно как не способны пользоваться языком творчески, произвольно. Отмечалось также, что, хотя в результате обучения обезьяны и могут демонстрировать поведение, обладающее рядом свойств речевого поведения человека, они лишены при этом той внутренней мотивации к овладению и пользованию языком, которая есть у каждого ребенка. А это означает, что между речевой коммуникацией шимпанзе и ребенка существует принципиальное различие (Sugarman, 1983).

Другие психолингвисты утверждают, что не существует каких-то принципиальных различий между употреблением слов маленькими детьми и обученными этому шимпанзе. Исследователи Центра по изучению поведения приматов имени Йеркса обнаружили, что низшие обезьяны, в частности некоторые виды макак, самостоятельно выучиваются связывать символы с предметами, что, по-видимому, свидетельствует об их способности к абстрактному мышлению (Savage-Rumbaugh, Rumbaugh, & McDonald, 1986).

Увы, но суть всех этих споров не только в разной оценке интеллектуальных и коммуникативных способностей человекообразных обезьян. Существующие разногласия свидетельствуют также о неспособности человека узнать, что на самом деле думают шимпанзе, когда пользуются словами и их сочетаниями. Мы можем лишь так или иначе истолковывать употребление обезьянами тех или иных символов, пользоваться которыми их кропотливо обучают преданные своему делу исследователи. Аналогичные трудности возникают при попытках понять, как младенцы овладевают языком. Какие мыслительные процессы стоят за ранними речевыми реакциями ребенка? Если что и роднит шимпанзе и человеческое дитя, так это тайна овладения языком.

Что же появляется раньше: понятия или языковые формы их выражения? Пиаже (Piaget, 1962) придерживался той точки зрения, что способность концептуализировать представление предшествует способности выразить его словесно. Наблюдения ряда других ученых показали, что вскоре после того, как ребенок приходит к пониманию таких отношений, как «больше» (по размеру) или «больше чем» (по количеству), слова начинают оказывать существенную помощь в формировании, совершенствовании и преобразовании понятийного мышления (Bruner, 1983; Vygotsky, 1962 [Выготский Л. С.] [1]). Новейшие исследования также свидетельствует о том, что когнитивное и языковое развитие тесно взаимосвязаны. В частности, слова, выражающие понятия, могут использоваться продуктивно и символически еще до того, как дети разрешают концептуальные проблемы сравнения и установления отношений между объектами. Эти слова используются, главным образом, для категориза-

[1] Выготский Л. С. Мышление и речь, 1934. — *Прим. науч. ред.*

ции предметов. По мере развития когнитивной способности постигать отношения между вещами появляется все больше слов, выражающих отношения (Gopnik, 1988). В общем, ко времени поступления детей в школу их интеллектуальные и речевые навыки уже интегрированы, что позволяет им понимать других людей и взаимодействовать с ними в самых разных ситуациях. Основные вехи языкового развития младенца представлены в табл. 6-2.

НАЧАЛО ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ

Языковое развитие предполагает, что ребенок научается пользоваться устной речью, усваивает значение слов и овладевает правилами грамматики, в соответствии с которыми слова объединяются в предложения с целью сообщения мыслей. В дошкольные годы языковое развитие осуществляется в двух формах. Развивается понимание речи — как устной, так и (впоследствии) письменной, и активная речь — сначала устная, а затем, возможно, и письменная. Первыми словами в пассивном словаре ребенка чаще всего являются: «мама», «папа», собственное имя ребенка, «ку-ку», «бай-бай», «кушать» и «нет»; в 8 месяцев дети обычно уже понимают их. Первыми словами активного словаря детей обычно становятся слова «мама», «папа», «hi» (здравствуйте), «bye» (до свидания) и «ай-ай-ай»[1]. Большинство детей выучивается произносить эти слова к 14 месяцам (Fenson et al., 1994).

ПОНИМАНИЕ РЕЧИ

В контексте языкового развития ребенка этим термином обозначается репертуар слов и команд, которые ребенок понимает, даже если не способен их произнести сам.

АКТИВНАЯ РЕЧЬ

В контексте языкового развития ребенка — устная или письменная коммуникация детей дошкольного возраста.

Развитие понимания речи и умения пользоваться ею обычно происходит одновременно, но иногда развитие понимания речи все же несколько опережает развитие активной речи. Например, мать может сказать 14-месячному ребенку: «Сходи на кухню и принеси печенье», и ребенок действительно вернется с печеньем, хотя сам он не может произнести не только такое длинное предложение, но и словосочетание «принести печенье».

Хотя мы ограничимся рассмотрением 3-х периодов в языковом развитии ребенка — дословесного, периода появления первых слов и периода двухсловных предложений, — следует помнить, что языковое развитие — непрерывный процесс, развертывающийся на всем протяжении младенчества и раннего детства. В реальности многие изменения происходят одновременно: дети не ждут, пока завершится один процесс и начнется другой.

[1] Русскоязычные дети в начале 2-го года жизни обычно пользуются жестовыми эквивалентами таких сложных для произнесения слов, как «здравствуйте» и «до свидания», или образованными от них словами-осколками. Вообще говоря, вопрос о первых словах в активной речи ребенка не столь прост. Например, первым словом как русскоязычных, так и англоязычных детей часто оказывается «дай» («give»). Более полные сведения о развитии активного словаря русскоязычного ребенка раннего возраста читатели могут найти в работах А. Н. Гвоздева, Е. Н. Винарской, Е. К. Кавериной, Т. Е. Конниковой, М. М. Кольцовой, Г. Л. Розенгарт-Пупко, Ф. И. Фрадкиной и др. — *Прим. науч. ред.*

Дословесный период

Порождение речи начинается еще с нечленораздельного крика новорожденного. Вскоре в коммуникационном репертуаре младенца появляются различные формы крика и плача, а в возрасте около 6 недель начинается гуление. С самого рождения значительный участок левого (управляющего речью) полушария головного мозга столь развит, что позволяет младенцам воспринимать речь и реагировать на нее (Brooks, & Obrzut, 1981). На 2-м или 3-м месяце восприимчивость ребенка к речи повышается настолько, что он улавливает разницу между такими звуками, как [б] и [п] или [д] и [т] (Eimas, 1974). Еще на 1-м году жизни, задолго до того, как они научатся произносить первые слова, младенцы уже многое узнают о родном языке.

Мы рассмотрим 4 аспекта овладения языком на этой — самой ранней — стадии: системы мозга, связанные с языковым развитием; гуление и лепет; понимание речи и социальную коммуникацию.

Язык и мозг. Еще до того как младенцы обретают способность к порождению речи, их мозг уже выполняет такие функции, как узнавание знакомых предметов и событий, часто выполняющих роль сигналов при удовлетворении потребностей, и порождение действий с целью больше узнать об окружающем мире. Все это происходит задолго до того, как они начинают произносить первые членораздельные слова и тем более строить предложения или по-настоящему владеть родным языком. Считается, что мозг перерабатывает речевую информацию при помощи трех взаимодействующих структур.

1. Крупный комплекс мозговых систем левого и правого полушарий головного мозга, отвечающий за неязыковые взаимодействия организма с окружающей средой, то есть за то, что человек делает, воспринимает, думает и чувствует.
2. Менее крупное объединение мозговых систем левого полушария головного мозга, ответственного за фонематический анализ и синтез, синтаксические правила. (Фонемы — это основные звуки — гласные и согласные — конкретного языка, из которых образуются слова. В английском языке 46 различных фонем: гласные — *a*, *e*, *i*, *o*, *u*, согласные, такие как *p*, *m*, *k*, и сочетания согласных, например «*th*».) При возбуждении этих мозговых систем изнутри они обеспечивают сборку словоформ и порождение предложений, которые произносятся или записываются; при их возбуждении извне, под воздействием устной речи или письменного текста, они осуществляют первичную обработку речевых сигналов, поступающих через зрительный или слуховой канал.
3. Комплекс структур, сосредоточенных в основном в левом полушарии, служащий связующим звеном между первыми двумя вследствие того, что он переводит поступающие на вход представления и понятия в словоформы на выходе, и наоборот — преобразует воспринимаемые словоформы в соответствующие представления и понятия.

Эти системы головного мозга представлены на рис. 6-2. Кроме того, как видно из рис. 6-3, понятия являются сложными образованиями, включающими разнооб-

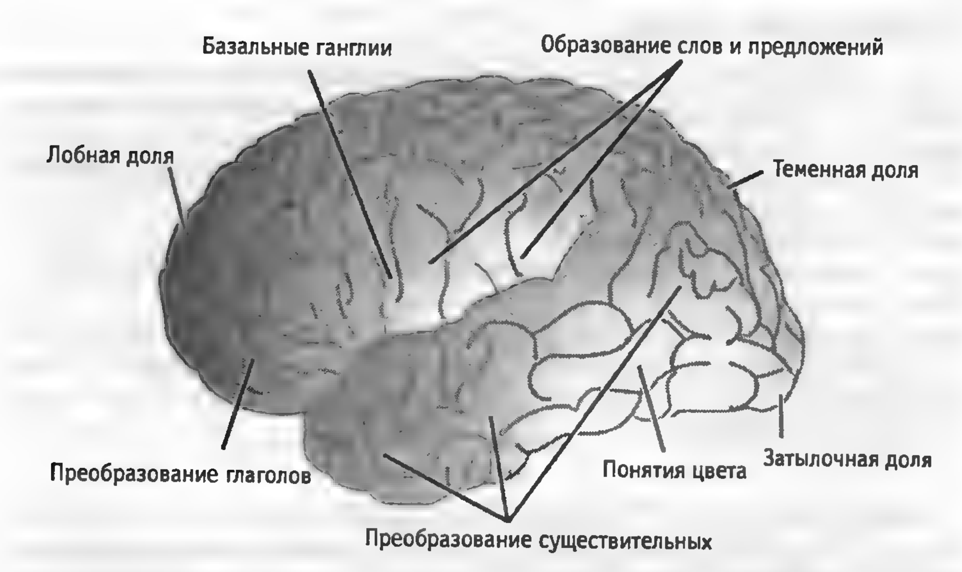


Рис. 6-2. Системы левого полушария головного мозга, ответственные за языковую активность. Эти системы включают структуры, ответственные за образование слов и предложений, а также преобразующие структуры для лексических и грамматических единиц. Мозговые структуры, где репрезентируются сами понятия и представления, распределены в сенсорных и моторных областях левого и правого полушарий.

Источник: Grace J. Craig, Marguerite D. Kermis. Children today, 1995, p. 48.

разные ощущения и действия, связанные с входящими в их объем предметами. «Кофейные чашки» — только один пример таких понятий, хотя подобных примеров можно было бы подобрать немало. Знакомство с кофейными чашками происходит множеством способов, и каждый из них вносит свой вклад в виде компонентов соответствующего понятия. Одним из них является вкус самого кофе в чашке, другим — температура кофе и тепло, идущее от чашки, третьим — ее форма и расцветка. Все эти репрезентации прочно оседают в памяти ребенка задолго до того, как слово «чашка» или «кружка» войдут в его словарный запас.

Гуление и лепет. С самых первых минут жизни младенцы пробуют издавать разнообразные звуки. Они, как правило, начинают с гласных и губных согласных: «а-ба-ба-ба». К 6 месяцам звуковой репертуар младенцев становится значительно

Рис. 6-3. Компоненты понятия. Понятия хранятся в мозгу в форме заторможенных следов, или записей. При активизации этих записей могут воссоздаваться различные ощущения и действия, связанные с объектом или группой объектов, входящих в объем понятия. Например, вид кофейной чашки может активизировать зрительные и тактильные репрезентации ее формы, цвета, поверхности и температуры наряду с репрезентациями запаха и вкуса самого кофе или движения руки и кисти, берущей чашку со стола и подносящей ее к губам. Хотя все эти репрезентации воссоздаются в различных областях мозга, их воссоздание происходит практически одновременно.

богаче и сложнее. Они комбинируют различные звуки, растягивают их или резко обрывают, играют их ритмом и высотой. Младенцы все лучше и лучше управляют своими голосовыми возможностями: они то намеренно повторяют издаваемые ими звуки, растягивая их, то вдруг затихают, как бы разговаривая сами с собой, что иногда называют итерацией.

ИТЕРАЦИЯ

Намеренное повторение, растягивание и обрывание звуков младенцем, имитирующее устную речь.

Первые вокализации младенца содержат лишь несколько звуков, или фонем. Но уже ко 2-му месяцу они начинают произносить ряд согласных, а также издавать щелкающие, булькающие звуки, звуки, напоминающие хрюканье, и другие, причем некоторые из них отсутствуют в их родном языке. Хотя на протяжении первого года количество произносимых фонем стремительно растет, затем этот процесс замедляется.

Где-то после 6 месяцев многим родителям начинает казаться, что их ребенок уже произносит что-то похожее на настоящие слова, что-то вроде «ма-ма» и «папа», и они спешат заявить о том, как необыкновенно развит их ребенок. Однако чаще всего это лишь случайные повторения звуков, лишенные всякого смысла. Тем не менее в это время в лепете ребенка появляются интонации и звуковые сочетания, близкие к звучанию родного языка. Собственно лепет младенца на этом этапе уже напоминает членораздельную речь взрослых, так что родители начинают вслушиваться, пытаясь разобрать, что он говорит. Арнольд Гезелл назвал лепет младенца на этой стадии развития экспрессивным жаргоном. Через эту стадию близкого к членораздельной речи лепета проходят младенцы во всех странах, она характерна для всех языковых групп (Roug, Landberg, & Lundberg, 1989).

ЭКСПРЕССИВНЫЙ ЖАРГОН

Лепет, в котором младенец воспроизводит интонации и рисунок речи взрослого.

Какую же роль играют эти ранние вокализации? Каким образом они подготавливают младенца к членораздельной речи? Младенческий лепет обладает настолько притягательной силой, что взрослые во всем мире приходят от него в восторг и пытаются ему подражать. По-видимому, в процессе гуления и лепета младенцы учатся произносить звуки родного языка, что в дальнейшем пригодится им при овладении членораздельной речью. Таким образом, издаваемые младенцем звуки являются реакцией на речь, которую он слышит, пусть и не понимая еще значения слов. Поэтому, хотя лепет является для младенца формой коммуникации и взаимодействия с другими людьми, это еще и познавательная активность, своего рода экспериментирование. Лепеча, малыши попутно постигают способы произнесения звуков, из которых состоят слова их родного языка. Возможно, именно поэтому дети продолжают пользоваться экспрессивным жаргоном и после того, как начнут выговаривать слова. В действительности, новые слова влияют на характер лепета малыша, а лепет, в свою очередь, влияет на предпочтения звуков, из которых он исходит при включении новых слов в активную речь (Elbers, & Ton, 1985).

Данные последних исследований говорят о том, что восприимчивость младенцев к звукам речи универсальна: они различают звуки, встречающиеся во всех языках мира, в то время как взрослые способны воспринимать и воспроизводить лишь звуки родного языка. Исследователи обучили 6-месячных младенцев реагировать

поворотом головы на разницу между двумя похожими звуками (такими, например, как [д] и [т]) и не реагировать на идентичные звуки ([д] и [д], [т] и [т]). Младенцы оказались способны различать близкие по звучанию фонемы других языков, но не реагировали на пары одинаково звучащих фонем родного языка. Этот эксперимент показывает, что речевое восприятие, несомненно, формируется с опытом, однако различение звуков речи происходит в значительно более раннем возрасте, чем считалось ранее. Очевидно также, что «разговоры» родителей с младенцами играют важную роль в овладении устной речью (Kuhl, 1988).

Сравнение лепета слышащих и глухих детей также свидетельствует о том, насколько важно для языкового развития ребенка слышать родную речь, даже на стадии лепета. На ранних стадиях звучание лепета слышащих и глухих младенцев не имеет ярко выраженных различий, но у слышащих оно впоследствии приближается к звучанию слов родного языка (Oller, & Eilers, 1988). Более того, глухие младенцы после полугода лепечут значительно меньше, поскольку именно с этого времени языковая продукция начинает облегчаться подкреплением со стороны взрослых.

Таким образом, лепет, по-видимому, играет ключевую роль в научении младенцев употреблять те специфические звуки, которые необходимы для того, чтобы говорить на языке заботящихся о них взрослых. В частности, при анализе лепета 10-месячных обитателей Парижа, Лондона, Алжира и Гонконга ученые обнаружили, что различия в произнесении ими гласных соответствует звучанию этих звуков в родных для детей языках: французском, английском, арабском и кантонском диалекте китайского языка (de Boysson-Bardies, Halle, Sagert, & Durand, 1989).

А что если лепет младенца нетипичен? В ряде случаев была установлена связь между нетипичным лепетом и более поздним началом активной речи (Stoel-Gammon, 1989). Однако относительно роли лепета как в нормальном, так и в осложненном различными дефектами развитии речи детей еще многое предстоит выяснить.

Так, во всех культурах в словаре некоторых детей (в особенности близнецов) обнаруживается довольно большое количество *псевдослов*. Эти дети пользуются индивидуальным набором специфических вокализаций (обычно в паре с жестами), имеющих строго определенные значения.

Понимание речи. Большинство родителей и исследователей считают, что маленькие дети начинают понимать слова раньше, чем научаются их произносить. Годовалые младенцы уже способны следовать указаниям взрослых, а их поведение говорит о том, что они понимают значение таких слов, как, например, «до свидания». Однако понимание речи младенцами является чрезвычайно трудной областью исследований для психологов и лингвистов. Записать и проанализировать речь маленьких детей, в общем, несложно, но установить, какие понятия связаны для младенца с тем или иным словом, значительно сложнее. Даже если ребенок явно понимает, что ему говорят, например, если годовалый малыш выполняет просьбу родителя: «Положи ложку в стакан», — его понимание этой фразы может быть не настолько полным, как нам кажется. Здесь просто трудно ошибиться: ведь невозможно, в конце концов, положить стакан в ложку. Жесты взрослых также часто

подсказывают детям, что от них требуется. От родителей совсем маленьких детей часто можно услышать, что их дети гораздо лучше понимают речь в знакомой домашней обстановке, чем в непривычных условиях лаборатории. Скорее всего, это так, но верно и то, что дома знакомая обстановка и более свободная жестикуляция родителей помогают детям понять, что им говорят. Кроме того, родители часто склонны рассматривать весьма неопределенные реакции своих детей как свидетельство понимания ими словесных команд.

Социальная коммуникация. На протяжении 1-го года жизни младенцы усваивают невербальные аспекты коммуникации в процессе общения со своими родителями (см. гл. 7). Они выучиваются подавать знаки партнерам, соблюдать очередность реплик в диалоге, использовать жесты и обращать внимание на выражение лица. Младенцы много узнают об общении во время таких простых игр, как прятки (Ross & Lollis, 1987). В самом деле, некоторые родители умеют сделать игру со своими детьми приятным способом обучения различным элементам диалога. Им удается таким образом структурировать простую игру, чтобы дети усвоили основные правила диалога: смену ролей слушающего и говорящего, соблюдение очередности (Bruner, 1983). В процессе таких игр родители создают ребенку условия, благоприятные для раннего усвоения языка. То, что внимание матери и ребенка сосредоточено во время игры на одних и тех же предметах («Смотри: котенок»), помогает младенцу выучивать названия предметов и действий с ними (de Villiers, & de Villiers, 1992). Однако социальная коммуникация ребенка не ограничивается игрой с родителями. К году большинство здоровых детей проявляет живой интерес к другим людям, в том числе и к незнакомым, и может реагировать на различные эмоциональные проявления взрослых соответствующим образом (Klinnert, Emde, Butterfield, & Campos, 1986).

Первые слова

Большинство детей начинает произносить первые слова в конце 1-го года жизни. Поначалу их активный словарь пополняется лишь немногими отдельными словами, но к середине 2-го года этот процесс существенно ускоряется. Когда ребенок достигает 2-летнего возраста, отдельные слова уступают место предложениям из двух и даже трех слов. Однако индивидуальные темпы овладения языком могут очень сильно различаться. Если начавшие ходить дети произносят свои первые слова несколько позднее своих сверстников, это еще не значит, что они отстают от них в развитии; возможно, сейчас они просто сосредоточены на упражнении других навыков (например, ходьбы).

Одни дети поздно начинают говорить, зато потом быстро догоняют сверстников; другие, как может показаться, слишком задерживаются на той или иной стадии языкового развития. Однако независимо от темпов овладения языком, последовательность стадий языкового развития носит закономерный и предсказуемый характер. Эта последовательность обнаруживается не только в английском, но и во всех других языках. Анализ усвоения языка детьми разных стран продемонстриро-

вал поразительную универсальность этого процесса (Slobin, 1972). Рассматривая ход языкового развития, мы сосредоточимся на первых словах и их значениях, а также на характерных для младенца способах категоризации объектов.

Первые слова и их значения. В какой бы точке земного шара ни родился младенец, его первыми высказываниями будут отдельные слова, большей частью существительные, обычно обозначающие людей, предметы и животных. Поначалу дети не обладают способностью строить высказывания из нескольких слов. Некоторые психолингвисты полагают, что, несмотря на эти ограничения в порождении речи, дети способны понимать целые предложения, и их ранние высказывания фактически являются холофразами, то есть одиночными словами, предназначенными для выражения целого комплекса идей. Так, слово «мама», произнесенное в различных ситуациях, с меняющейся интонацией и в сопровождении разных жестов, может означать: «Я хочу к маме», «Мама, завяжи мне шнурок» или: «Вот моя мама». Следует, однако, отметить, что далеко не все психолингвисты склонны таким образом интерпретировать отдельные слова младенца.

ХОЛОФРАЗА

Одиночное слово, используемое ребенком на ранних стадиях овладения языком для передачи содержания целого предложения.

Какие же слова младенец начинает произносить первыми? Так как в каждой семье родители используют при разговоре с детьми различные слова и процесс речевого развития очень индивидуален, запас первых слов детей сильно различается по своему составу. Однако все эти слова можно разделить на ряд основных категорий. Имена и названия — то есть существительные, обозначающие различных людей и предметы, такие как «папа», «соска», «бибика» (машина), — составляют значительную часть словаря младенца (Nelson, 1974). Но уже на стадии отдельных слов младенцы используют слова, передающие функции и отношения, такие как «там», «нельзя», «нету», «вот», иногда даже раньше, чем существительные (Bloom, Lifter, & Broughton, 1985). То, какие слова и категории слов ребенок употребляет чаще всего, зависит от индивидуального стиля его речи. Кэтрин Нельсон (Nelson, 1981) выделила *референтный стиль*, когда дети используют в основном существительные, и *экспрессивный стиль*, когда дети выучивают в первую очередь глаголы активного залога и местоимения.

Кэтрин Нельсон была одной из первых, кто начал исследовать различия между детьми в стилях овладения языком. Два основных вышеупомянутых стиля проявляются у детей старше 18 месяцев, когда словарный запас ребенка составляет около 50 слов. Словарный запас детей с референтным стилем речи состоит в основном из имен существительных, обозначающих людей и предметы, включая лишь незначительное количество слов, обозначающих действия. Дети с экспрессивным стилем речи также используют названия предметов, но, помимо существительных, значительную часть их словарного запаса составляют слова, связанные с социальным взаимодействием (например: «уходи», «хочу», «дай»). Так, в словаре Рейчел (референтный стиль речи), состоявшем из 50 слов, было 41 название и только 2 слова, относящиеся к сфере общения и к категории вопросительных. Словарный запас Элизабет (экспрессивный стиль речи) был более сбалансирован: 24 слова-названия и 14 слов, относящихся к сфере общения и к категории вопросительных. Дальнейшее языко-

вое развитие детей с референтным и экспрессивным стилями речи протекает различно. Дети с экспрессивным стилем речи используют в целом меньшее количество слов и чаще пользуются местоимениями, чем существительными, по сравнению с детьми, для которых характерен референтный стиль (Nelson, 1981). Кроме того, дети с экспрессивным стилем речи склонны создавать и употреблять «фиктивные слова», не имеющие истинных значений и заменяющие их создателям слова, которых они не знают.

Ранняя речь ребенка вырастает из доречевых жестов, с помощью которых малыш передает сообщения взрослым (Gopnik, 1988). Первые слова ребенка социальны по своей природе. Ребенок говорит с целью повлиять на окружающих: он стремится привлечь внимание матери, хочет получить не яблоко, а печенье, или дает понять, что ему надоело сидеть в ванне. Позднее, на стадии отдельных слов, когда мышление и память ребенка уже более развиты, те же категории слов используются им для выражения собственных мыслей и представлений (Gopnik, & Melzoff, 1987).

Категоризация объектов. Когда ребенок впервые употребляет слово, оно обычно относится к конкретному лицу, предмету или ситуации. Например, звукоподражание «гав-гав» может относиться к его собственному щенку. Ребенок может затем использовать это слово и при виде других собак, а также любых других четвероногих животных. Но, узнав такие новые слова, как «киса» (кошка) или «иго-го» (лошадка), ребенок переопределяет все усвоенные ранее категории животных (Schlesinger, 1982). Это наглядный пример *расширения значения* слова или *семантической сверхгенерализации*. Дети склонны расширять, сжимать или перекрывать категории, которыми пользуются для определения того, к чему относятся слова, поскольку они часто не имеют общих со взрослыми знаний о культурно обус-

Таблица 6-3

Примеры семантической сверхгенерализации

Слово ребенка	Первый референт	Возможные расширення значения	Свойство
Птичка	Воробьн	Коровы, собаки, кошки, любое движущееся жнвотное	Движение
Уна [Луна]	Луна	Оладьи, круглые пятнышки на оконном стекле, кругн в книгах, почтовые штемпели на конвертах, тисненые круглые рамки на кннжных переплетах, буква «О»	Форма
Муха	Муха	Комочкн грязи, пыль, все мелкие насекомые, большие пальцы ног ребенка, крошки, маленькая жаба	Размер
Коко	Петух (кукарекающий)	Звуки скрипки, пианнно, аккордеона, проигрыватель, любая музыка, карусель	Звук
Гав-гав	Собаки	Все животные, нгрушечная собачка, мягкие домашнне тапочкн, фотография старнка в меховой шубе	Текстура

Источник: De Viliers, & de Viliers (1979).

ловленных функциях и свойствах объектов. Вместо них дети могут придавать особое значение таким аспектам объектов, которые взрослые с самого начала игнорировали при их категоризации (Mervis, 1987). Некоторые интересные примеры расширения значений слов детьми приведены в табл. 6-3.

Усваивая дополнительные, уточняющие названия объектов, такие как «котенок», «кошка», «лев» и «тигр», дети перезакрепляют слова за более определенными и более иерархически организованными категориями (Clark, 1987; Mervin, 1987). Иными словами, лев и тигр теперь различаются, но оба они относятся к более общей категории «кошек». Со временем лингвистические категории ребенка приобретают сходство с категориальной структурой языка взрослых, относящихся к той же языковой культуре. Развитие категориальной структуры языка, по-видимому, соответствует той же общей схеме, которой следуют когнитивное и интеллектуальное развитие (Chapman, & Mervis, 1989).

Употребляемые детьми слова и соответствующие им значения тесно связаны с развивающимися у них понятиями. Ребенок, называющий словом «луна» все круглые предметы, имеет понятие о *круглом*. Но что приходит к ребенку раньше — это слово и его значение или понятие о нем? Исследователи по-разному интерпретируют имеющиеся в их распоряжении факты. Некоторые, включая Пиаже, считают, что в большинстве случаев сначала формируется понятие. Ребенок открывает для себя понятие, а затем находит и закрепляет за ним подходящее, с его точки зрения, название — выученное или придуманное им самим слово. Эту точку зрения подтверждают наблюдения за близнецами, которые, как известно, создают свой личный язык для общения друг с другом, и глухими детьми, создающими знаки и жесты даже в тех случаях, когда их не обучают дактильной речи. Все это позволяет заключить, что сначала образуются понятия, а потом уже слова (Clark, 1983). Другие же исследователи считают, что именно слова помогают нам формировать понятия. Называя своего щенка «гав-гав», малыш просто дает имя конкретному объекту. И только позже, расширив и уточнив объем своих категорий, ребенок усваивает понятие «собака» (Schlesinger, 1982). Хотя вполне вероятно, что в вопросе о том, что первично — слово или понятие, — обе точки зрения имеют право на существование, и оба процесса взаимно дополняют друг друга по мере овладения ребенка родным языком.

Двухсловные предложения

К концу 2-го года большинство детей начинает связывать слова между собой. Попытки такого рода обычно начинаются с соединения двух слов, означающих два понятия: «мама вижу», «носок снять», «еще молоко» и т. д. За этими опытами очень интересно наблюдать, так как в них уже прослеживаются имплицитные правила синтаксиса. За последние годы психолингвисты провели немало исследований спонтанной речевой продукции, анализируя образцы речи детей, записываемых ежедневно или еженедельно на протяжении длительного времени. В результате получены ценные данные относительно длины предложений, используемых детьми грамматических правил, типов значений, выражаемых ими на разных стадиях языкового развития.

Как будет показано далее, дети, строя свои первые двухсловные предложения, часто опускают «второстепенные» слова, но всегда используют определенный по-

рядок слов. Ребенок, показывая на предмет, может сказать «смотри собака» или «смотри машина», но он никогда не скажет «машина смотри». Поэтому даже в двухсловных предложениях мы обнаруживаем определенные закономерности использования грамматики. Но что за особая грамматика используется детьми? Было выявлено несколько базовых моделей, включая основанные на «стержневой» и «падежной» грамматике.

Телеграфная речь. Длина первых предложений ребенка крайне ограничена. Сначала они, по-видимому, состоят из двух элементов, затем — из трех и т. д. На каждом этапе количество слов или идей в каждом предложении ограничено: дети оставляют только самые информативные слова и опускают все второстепенные. В результате получается то, что Браун (Brown, 1965) назвал телеграфной речью. Наиболее информативными словами, названными Брауном *контентивами*, являются существительные, глаголы и прилагательные. Менее информативны значимые слова, названные Брауном *функторами*, — это флексии, вспомогательные глаголы и предлоги.

ТЕЛЕГРАФНАЯ РЕЧЬ

Высказывания детей второго-третьего года жизни, в которых остаются только наиболее значимые и опускаются все второстепенные слова.

«Стержневая грамматика». Среди работ, посвященных анализу грамматики детской речи, выделяется исследование Брэйна (Braine, 1963), который и ввел понятие «стержневая грамматика» двухсловных предложений. *Стержневыми, или опорными (pivot), словами* обычно являются глаголы действия («идти»), служебные слова («не») или притяжательные местоимения («мой»). Таких слов немного, и они часто употребляются в сочетании с *икс-словами*, или открытыми словами, — как правило, существительными. Например, «смотри» является опорным словом, которое может сочетаться с любым открытым словом, образуя двухсловные предложения типа: «смотри: молоко» (вижу молоко), «смотри: мама» (вижу маму), или «мама, смотри». Опорные слова практически никогда не используется отдельно или в сочетании с другими опорными словами (McNeil, 1972). Открытые слова, однако, могут использоваться по отдельности или сочетаться между собой. Эти ограничения отнюдь не случайны: они вытекают из ограниченности возможностей понимания и порождения речи у детей этого возраста. Ограничения, связанные с длиной предложения, по-видимому, являются основным препятствием на пути к использованию детьми сложных грамматических конструкций, характерных для речи взрослых.

«СТЕРЖНЕВАЯ ГРАММАТИКА»

Способ построения двухсловных предложений 2-летними детьми, предполагающий употребление глаголов действия, служебных слов, притяжательных местоимений (то есть опорных слов) в сочетании с икс-словами, которые обычно представлены существительными.

«Падежная грамматика». По-видимому, дети способны выразить ряд отношений с помощью порядка слов: агент (кто это сделал), пациент (кому), инстру-

«ПАДЕЖНАЯ ГРАММАТИКА»

Использование порядка слов для выражения различных отношений.

мент (с помощью чего), местонахождение (где) и т. д. (Fillmore, 1968). Они обнаруживают «падежную грамматику». Вследствие многообразия отношений, для выражения которых могут использоваться двухсловные предложения, высказывания детей нужно интерпретировать с учетом контекста. Еще Луис Блум (Bloom, 1970) обратила внимание на то, что один из наблюдаемых ею детей произнес фразу «мама носок» и когда мама одевала ему носок, и когда он хотел сообщить, что нашел мамин носок.

Даже располагая ограниченным словарем и синтаксисом, дети способны передавать многочисленные значения с помощью жестов, интонации и контекста. Дэн Слобин (Slobin, 1972) изучал разнообразие значений, передаваемых 2-летними детьми с помощью двухсловных предложений. Хотя его маленькие испытуемые являлись носителями различных языков: английского, немецкого, русского, турецкого и самоа, в их речи было много общих черт. Среди понятий, которые дети этого возраста могли передать с помощью двухсловных фраз, были следующие:

Идентификация (узнавание): Вижу собачку.
Местонахождение: Книга там.
Отсутствие: Нету.
Отрицание: Не волк.
Принадлежность: Моя конфета.
Атрибуция: Большая машина.
Агент-действие: Мама идет.
Действие-местонахождение: Сидеть стул.
Действие — прямое дополнение: Ударить тебя.
Действие — косвенное дополнение: Дай папе.
Действие-инструмент: Резать ножом.
Вопрос: Где мяч?

Языковое развитие, происходящее на протяжении младенчества, подготавливает почву для последующего расширения словарного запаса, освоения сложной грамматики, употребления языка как средства социального воздействия и развития способности участвовать в разговорах, которые становятся обычными в дошкольном возрасте. В главе 8 мы рассмотрим дальнейшее развитие речевых навыков в раннем детстве.

Как будет показано далее, окружение ребенка оказывает большое влияние на развитие его когнитивной компетентности, включая языковую. Стимулирование извне или отсутствие стимулов могут ускорить или замедлить приобретение детьми некоторых когнитивных навыков. Кроме того, мотивация, своевременность стимулирования и качество ухода за ребенком также влияют на его развитие.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Охарактеризуйте ход языкового развития в младенчестве.
2. Что такое лепет и какую роль он играет в языковом развнтни младенца?
3. В чем различне между понниманием речи и актнвной речью? Как эти процессы связаны между собой и когда они развиваются?

УСЛОВИЯ РАННЕГО КОГНИТИВНОГО И ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ

Многие вопросы, связанные с влиянием раннего опыта ребенка на развитие его знаний и умений, ждут своего решения. Происходит ли интеллектуальное и языковое развитие в соответствии с некой предопределенной схемой, независимо от характера раннего опыта младенца? Или же существует некий минимум требований к условиям развития и, соответственно, к получаемому ребенком опыту, без чего дети не могут успешно развиваться? Что нам известно о выборе времени для создания этих условий? Например, оказывает ли ранний опыт более существенное влияние на ребенка, чем поздний? Возможно ли впоследствии изменить уже сложившиеся формы познания и поведения?

Далее мы исследуем те факторы в окружении ребенка, которые стимулируют развитие его когнитивной и языковой компетентности; рассмотрим роль родителей и воспитателей в создании стимулирующей среды, а также отрицательные последствия воздействия неблагоприятной домашней и семейной обстановки. (О стратегиях стимулирования языкового развития в раннем детстве читайте в главе 8.)

Среда, благоприятная для интеллектуального роста

Что именно в обычной или обогащенной среде способствует интеллектуальному и языковому развитию ребенка? Чтобы ответить на этот вопрос, ученые сосредоточились на изучении роли внешней и внутренней мотивации, а также разнообразия и временного графика стимулирования.

Мотивация и реагирующее окружение. Подавляющее большинство детей, по-видимому, мотивировано развивать свои навыки и умения собственным положительным опытом, выполняющим функцию самопоощрения. Например, дети проявляют завидное упорство, многократно повторяя свои вокализации на разные лады ради одного только удовольствия производить звуки. Однако дети учатся различным навыкам не только благодаря внутренней мотивации, но и потому, что получают ответную реакцию извне. Ребенок учится произносить слова для того, чтобы получить желаемое.

Чувствительность окружения играет решающую роль в развитии маленьких детей. В одном исследовании младенцев разделили на три группы и поместили их в колыбели с тремя различными видами украшений (Watson, & Ramey, 1972). Первой группе достались подвижные конструкции (мобили), движением которых они могли управлять. Второй группе достались жестко закрепленные, неподвижные конструкции, а третьей — тоже мобили, которые двигались, но только под действием потока воздуха, а младенцы ими управлять не могли. После этого младенцам третьей группы дали возможность управлять движениями мобилей, но они почти не предпринимали таких попыток ни сразу после опыта, ни по прошествии шести недель. Они уже усвоили, что их действия не давали результата, реакция со стороны окружающей среды отсутствовала.

Разнообразие и выбор времени для стимулирования. Вопреки мнению некоторых родителей, бабушек и дедушек, воспитателей и большинства производителей игрушек, дети не нуждаются в изобилии игрушек или широком разнообразии внешнего окружения для своего интеллектуального развития (Yarrow, Rubenstein, Pedersen, & Jankowski, 1972). Напротив, наиболее благоприятной для оптимального когнитивного роста является умеренно обогащенная среда, в которой дети получают возможность играть со стимулирующими их развитие предметами незадолго до того срока, когда они обычно научаются ими пользоваться (White, & Held, 1966). Это делается с целью увязать задачи, поставленные перед ребенком, с темпами его естественного развития. Поэтому небольшое опережение в стимулировании ребенка положительно сказывается на его развитии, а слишком сильное — дезориентирует его. Ребенок будет игнорировать или отвергать излишне сложную для него задачу. Когда развитие идет равномерно, основные навыки и умения ребенка появляются примерно в сроки, указанные в табл. 6-4.

Независимо от социоэкономического статуса и этнической принадлежности, родители, как правило, осознают важность обеспечения ребенка игровым материалом, способствующим его когнитивному развитию. Бредли и его коллегами (Bradley et al., 1989) было проведено лонгитюдное исследование 930 детей и их семей на протяжении первых трех лет жизни детей. Они обнаружили, что родительская чуткость и доступность стимулирующих игровых материалов влияют на успешное развитие детей в большей степени, чем такие общие факторы, как социоэкономический статус или принадлежность к определенной этнической группе. В этом исследовании участвовали белые жители Америки, афроамериканцы и американцы мексиканского происхождения из 6 различных районов США и Канады.

Роль родителей и воспитателей

Стимулирующая развитие ребенка среда создается заботящимися о нем взрослыми. Как будет показано в главе 7, межличностные отношения между детьми и теми, кто их воспитывает, оказывают решающее влияние на психическое развитие первых. Во время кормления, пеленания, купания и одевания детей родители и другие заботящиеся о них люди служат постоянным источником стимуляции. Разговаривая и играя с детьми, они наглядно показывают им не только отношения между предметами, но и взаимоотношения между людьми, поощряют их достижения в овладении языком. Даже самые простые действия, основанные на подражании, включены в контекст сложного социального взаимодействия между ребенком и заботящимся о нем взрослым (Uzgiris, 1984). Ниже перечислены основные виды деятельности, которые могут использовать родители и воспитатели для стимулирования когнитивного и языкового развития детей.

- Показывать и передвигать привлекательные ярко окрашенные предметы.
- Размещать интересующие малыша предметы поблизости от него, чтобы их можно было стукнуть, пнуть, схватить, изучить получше.
- Разговаривать с ребенком, подражать ему, называть его по имени.
- Обеспечить ребенка достаточным количеством предметов для хватания и манипулирования с ними.

- Начинать играть с детьми в такие игры, как «ку-ку», «найди спрятанное».
- Организовать безопасное место для исследовательско-ориентировочной деятельности и обеспечить малыша набором привлекательных предметов, которые он мог бы отыскивать, перемещать и т. д.
- Проговаривать свои действия («Я кладу мяч за спину, попробуй достать его»).
- Пытаться постепенно усложнять игры «найди спрятанное».
- Играть с куклами и марионетками.
- Имитировать действия ребенка и стимулировать его к подражанию.
- Объяснять происходящее («Мяч закатился под стол, потому что ты ударил по нему»).
- Играть с ребенком во время купания, используя различные плавающие игрушки, в которые можно наливать воду, сжимать их и т. д.
- Ставить вопросы и давать ребенку время найти ответ самому.
- Обеспечивать ребенка игрушками для его символических игр.

Источник: Hughes, F.P., Elicker J., & Veen, L.C. (January 1995). A program of play for infants and their caregivers. Young children, p. 56.

В противоположность этому, дети, воспитываемые в различных лечебных учреждениях или растущие в неблагополучных семьях, лишены внимания чуткого, отзывчивого взрослого, приспосабливающего свою деятельность по уходу за детьми к индивидуальным потребностям ребенка. В этих случаях, вероятно, имеет место недостаток *сопряженной обратной связи* от тех, кто ухаживает за ребенком. Иными словами, каково бы ни было поведение детей, им не удается выйти за рамки установленной схемы взаимодействия с ухаживающими за ними взрослыми. У детей почти нет возможности повлиять на окружающую среду. Они практически не получают непосредственного поощрения в форме последовательной и сопряженной обратной связи за появление у них таких социальных и речевых достижений, как улыбка, крик и вокализация. Многие из этих детей на собственном опыте убеждаются в том, что их попытки влиять на окружение ни к чему не приводят, и не пытаются делать это в дальнейшем. Поэтому они часто проявляют пассивность или агрессию в ответ на неспособность изменить окружающую среду и вызванное этим состояние фрустрации.

Депривация и неблагополучные семьи

Для того чтобы дети могли полностью развить и проявить свои способности, они должны расти в отзывчивом социальном окружении. Это становится особенно очевидным, если сравнить достижения детей, воспитывавшихся в нормальной семейной обстановке, с детьми, росшими в сиротских приютах или неблагополучных семьях.

Условия развития каждого ребенка можно разместить на непрерывной шкале, начиная от наиболее оптимальных и заканчивая крайне неблагоприятными (такими, которые существуют, например, в сиротских приютах). Естественно, чем хуже условия, в которых растет ребенок, тем больше отклоняется от нормы его развитие.

Таблица 6-4

Краткий обзор навыков, умений и способностей младенцев

Возраст (мес.)	Восприятие	Моторика	Речь	Познавательная сфера
4 Активное наблюдение	Следит взглядом за движущимися предметами; восприиимает цвета, различает формы и фокусирует взор почти как взрослый; реагирует иа звуки громкостью от 43-х децибел; поворачивает голову в направлении источиика звука (колокольчик, голос)	Удерживает голову в вертикальном положеиии, когда сидит, и приподнимает грудь, опираясь иа руки в положении лежа на животе; схватывает предметы, перекатывается с живота на спину	Гулит; играет звуками собствеиного голоса, повторяя их по несколько раз	Запомииает предметы, звуки; открывает для себя и изучает свои руки и пальцы; начииает играть в игры, предполагающие социальное взаимодействие (повторяет собствеииые вокализации в ответ на имитацию их родителями)
8 Переход к локомоции	Реагирует на звуки громкостью от 34-х децибел; развита зрительно-слуховая коордннация; развито зрительно-направляемое доставаиие	Садится и сидит без поддержки; стоит с поддержкой; встает иа четвереньки и ползает разными способами; перекладывает предметы из одной руки в другую	Лепечет, повторяя по иесколько раз устойчивые сочетаиия звуков («ма-ма», «па-па»); осваивает все более сложные звуки	Отличает знакомые лица от иезнакомых; проявляет беспокойство при виде чужих людей; ищет спрятаиные предметы, играет в более сложные игры, включающие общеиие со взрослыми; имитирует отдельные жесты идействия взрослых.
12 Первые слова, первые шаги		Ходнт с поддержкой; овладевает «пиицетиым зажимом»; начииает самостоятельно есть	Понимает и произносит отдельные слова, включая слово «иет»	Ищет спрятаиный предмет там, где его обычно прячут, а не там, где он видел его в последний раз; созиает свою отдельиость от заботящихся о нем взрослых и проявляет разборчивость вотношеииях; начииает играть сам, символически изображая знакомые действия («ест», «пьет», «спит»)
18 Символическая игра		Ходнт без поддержки; ест более аккуратио; строит башию из двух или более кубиков; рисует каракули	Строит предложение из двух слов; изывает части тела и изображеиия зиакомых объектов	Поиимает постояиство объектов; пытается использовать предметы в качестве орудий для решения иителлектуальных задач; включает другого человека в свою символическую игру играя, имитирует знакомые действия взрослых («читает»)
24 Конец периода младеичества		Ходнт, бегает, забирается по лестнице; может ездить на трехколесиом велосипеде, бросить мяч в руки матери (отцу)	Выполняет простые словесные команды; строит предложения из трех и более слов	Использует одни объекты для символического изображения других (иапример, преображает метлу в лошадь, пакет — в шляпу и т. д.)

Лишение обычного раннего опыта может иметь заметные, а иногда и длительные последствия для развития ребенка: Уэйн Деннис (Dennis, 1960, 1973; Dennis, & Najarian, 1957) установил, что дети, воспитывающиеся в специальных учреждениях, сильно отстают в овладении такими основными умениями, как умение сидеть, стоять и ходить, если у них нет возможности их упражнять. При почти полном отсутствии стимулирования извне наблюдается запаздывание не только в моторном развитии, но также в развитии речи, социальных навыков и эмоциональной экспрессии. При повторном исследовании через 15 и 20 лет Деннис (Dennis, 1973) установил, что даже те дети, которые впоследствии были усыновлены, обнаруживали некоторое отставание (связанное с развитием) в достижении зрелости. Те же, кому не посчастливилось покинуть приют, обнаруживали заметное отставание от социально-возрастных нормативов на протяжении всей жизни.

«Чистое» влияние внешнего окружения на развитие детей было выявлено в нескольких исследованиях. В одном недавно завершенном лонгитюдном исследовании развития детей с аномалиями половых хромосом сопоставлялись достижения детей с такими аномалиями из полноценных и неблагополучных семей. Неблагополучными считались семьи, в которых родители не заботились должным образом о своих детях, а также семьи, члены которых испытывали стрессы, вызываемые действием комплекса факторов: нищенским существованием, алкоголизмом, наркоманией или гибелью одного из членов семьи. В целом, обе группы детей с хромосомными аномалиями обнаружили некоторые проблемы двигательного и интеллектуального характера по сравнению с их нормальными сверстниками. Однако особенно серьезные проблемы наблюдались у детей, подвергавшихся в семье воздействию сразу нескольких неблагоприятных факторов. В другом исследовании наблюдение велось за всеми 670 детьми, родившимися в 1955 году на одном из Гавайских островов (Werner, 1989a). У 3 % этих детей были обнаружены тяжелые природовые осложнения, у 13 % — осложнения средней тяжести, у 31 % — легкие осложнения и только у 53 % новорожденных никаких осложнений не было. В возрасте 2-х лет все дети прошли всестороннее обследование. У 12 % были обнаружены задержки в социальном развитии, у 16 % — снижение интеллекта и у 14 % — слабое здоровье. Как правило, чем серьезнее осложнения при родах, тем выше степень отставания в развитии ребенка. Однако особый интерес для исследователей представляла связь между природовыми осложнениями и средовыми факторами. В целом, у младенцев из неблагополучных семей, особенно из семей с низким социоэкономическим статусом, природовые осложнения вызывали наиболее серьезные негативные последствия. В частности, дети с самыми тяжелыми природовыми осложнениями, родившиеся у матерей с низким уровнем интеллекта и растущие в неблагополучных бедных семьях, показали отставание на 19–37 пунктов в своих средних оценках по IQ тестам от детей с легкими и средними природовыми осложнениями. В противоположность этому, дети с серьезными природовыми осложнениями, но растущие в семьях с высоким социоэкономическим статусом, показали отставание от детей с легкими или средними природовыми осложнениями лишь на 5–7 пунктов.

Какие же особенности неблагополучных семей вызывают столь отрицательные последствия? Частично ответ на этот вопрос дает само словосочетание «неблагополучная семья». Если члены семьи испытывают постоянный стресс, вызванный серь-

езными или неразрешимыми проблемами, они сосредоточиваются на удовлетворении собственных нужд, переставая заботиться о благополучии семьи в целом. Если семья является к тому же малообеспеченной, то возможности пользоваться услугами медицины, доступ к информации, необходимой для решения проблем, и количество доступных вариантов помощи ребенку, требующему особого ухода, еще более ограничены.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Объясните, какое воздействие может оказать депривация на развитие ребенка в младенчестве.
2. Какие факторы способствуют созданию оптимальной среды для интеллектуального роста?
3. Охарактеризуйте роль родителей и воспитателей в создании среды, способствующей когнитивному и языковому развитию.

РАННЕЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВО

Одним из наиболее перспективных и многообещающих способов использования наших знаний о развитии младенцев является создание программ *раннего вмешательства,* случаи успешного применения которых уже известны. Младенцев, относящихся к той или иной группе риска, можно выявить с самого рождения, а в ряде случаев — и до их появления на свет. К ним относятся: недоношенные дети, дети, не получавшие полноценного питания или отстающие в развитии. Их матерями часто оказываются женщины, злоупотребляющие наркотиками или алкоголем, а также эмоционально неуравновешенные женщины. Полноценное питание, медицинское обслуживание и создание необходимых для успешного развития ребенка условий недоступны также необеспеченным семьям. Без помощи извне многим их этих детей грозят в дальнейшем серьезные учебные или эмоциональные проблемы. Кроме того, у них могут возникнуть различные проблемы со здоровьем, и повышенный риск преждевременной смерти становится их постоянным спутником жизни.

На протяжении двух последних десятилетий таким младенцам и их семьям предоставлялись различные программы помощи. Однако в силу ограниченности средств, выделявшихся на реализацию этих программ, они часто не охватывали и половины семей, нуждавшихся в помощи. Это обстоятельство позволяет сравнить успехи детей и их семей, участвовавших в этих программах, с достижениями тех, кто был лишен аналогичной помощи. В целом можно сказать, что эффект от программ раннего вмешательства весьма ощутим. Это свидетельствует о том, что создание оптимальных условий для развития младенцев, относящихся к группе риска, необходимо для их здоровья и полноценного развития (Horowitz, 1982; Korner, 1987).

Одна из первых масштабных программ помощи младенцам, ориентированных на участие родителей и проводимых в домашних условиях, была разработана Ирой Гордон в конце 60-х годов (Gordon, 1969). Занимаясь проблемами бедной части населения аграрных районов Флориды, она поставила цель добиться усиления интеллектуального и личностного роста детей и повышения самоуважения их родителей. Гордон обучила женщин из крестьянской общины основам детской психологии и

педагогики, и они выступали в роли ее помощниц, посещая каждую неделю семьи, в которых были грудные дети. Этих женщин знакомили с конкретной программой занятий и условиями, которые было необходимо обеспечивать детям в соответствующее время для их нормального развития, а также обучали навыкам интервьюирования родителей. Дети, которые в течение 2–3 лет участвовали в этой программе, при оценке уровня интеллектуального развития продемонстрировали достижения, значительно превышающие результаты контрольной группы. Последующие наблюдения показали, что дети, прошедшие хотя бы двухлетнюю программу, значительно реже попадали в классы для отстающих, организованные в бесплатных школах, чем их сверстники из контрольной группы.

Следующая, в чем-то схожая с первой, программа с участием приходящего на дом персонала была разработана в 1970-х годах в Педагогическом институте Пибоди штата Теннеси. Комплекс программ под названием «Darcee Infant Programs» был нацелен на помощь не столько детям, сколько их родителям, особенно — матерям. Приходящие педагоги должны были выполнять скорее роль партнеров, чем инструкторов. Цели программы заключались в том, чтобы научить родителей справляться с трудностями повседневной жизни, повысить уровень сознавания родителями развития своего ребенка и шире использовать возможности поощрения определенных форм его поведения. Дети, прошедшие эту программу, также хорошо справились с интеллектуальными тестами, а их матери обнаружили изменения в стиле воспитания детей. В целом, их стиль стал менее директивным, более заботливым и поддерживающим (Gray, 1976).

Были также разработаны программы раннего вмешательства для детей с более серьезными нарушениями здоровья и для детей-инвалидов (Broussard, 1989; Sasserath, 1983), предлагающие комплексную помощь и поддержку как детям, так и членам их семей. Эти программы позволяют родителям ребенка выработать в каждом конкретном случае наиболее эффективные способы управления его вниманием и повышения его обучаемости, а также помогают родителям определять важнейшие этапы развития детей и замечать даже небольшие изменения к лучшему их отстающего в развитии ребенка. Наконец, они помогают родителям научиться должным образом реагировать на основные потребности и проявления натуры своего ребенка. Но, чтобы приносить пользу, такие программы должны учитывать и потребности самих родителей. Они должны помочь родителям приспособиться к специфике проблемы их ребенка и найти оптимальные методы его воспитания.

Большинство специалистов по раннему развитию рекомендуют сбалансированную программу развития младенцев — даже для потенциально одаренных детей (см. приложение «Тепличные дети»). Национальная Ассоциация воспитания детей раннего возраста (National Association for the Education of Young Children, 1988) напоминает родителям и воспитателям, что младенцы нуждаются:

1. В безопасной и предсказуемой среде (для того чтобы они могли научиться предвидеть события и осуществлять выбор).
2. В близких и прочных отношениях с добрым и отзывчивым взрослым, чутко реагирующим на интересы, потребности и ритмы жизнедеятельности ребенка.
3. В отношении к себе как активному участнику семейных взаимоотношений, а не как к пассивному объекту воспитания.

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: «ТЕПЛИЧНЫЕ ДЕТИ»

К настоящему времени развитие способностей младенцев изучено достаточно хорошо. Мы знаем, как важно обеспечить ребенку реагирующую среду и сделать так, чтобы эта внешняя стимуляция соответствовала возможностям ребенка на данной стадии его развития. Мы знаем, что процесс образования ассоциаций и научения начинается с самого рождения, а может быть — и еще раньше. Зная все это, можем ли мы создать наилучшую из всех возможных среду, максимизирующую возможности научения? Почему не попытаться создать среду, которая обеспечивала бы раннее усвоение школьных предметов, формирование других навыков и умений с прицелом на развитие вундеркиндов?

Такие попытки были предприняты. Пожалуй, наиболее известной из них была программа «Better Baby Program», разработанная Гленном Доманом (Moore, 1984). Доман является автором ряда книг типа «Как научить вашего младенца читать» и проводит недельные курсы для родителей, обучая их стимулировать умственное развитие своих детей. Он считает, что систематическое стимулирование и регулярные занятия с самого раннего возраста ускоряют развитие мозга ребенка. Его программа рекомендует проводить с детьми короткие занятия чтением и арифметикой начиная с одного года. Продолжительность этих занятий с применением специальных обучающих карточек-кадров (flash cards) должна вначале составлять всего 5–10 минут, но увеличиваться по мере взросления ребенка. По достижении ребенком возраста 1,5–2 лет с ним начинают, например, изучать японский язык, знакомить его с современным искусством или обучать игре на скрипке.

Другие программы стимулирования развития младенцев гораздо менее интенсивны, зато они учат родителей максимизировать возможности научения в обычных домашних условиях. Удивительно, сколь многому может научиться маленький ребенок, когда он просто бьет ногой по мячу, стучит игрушками друг о друга или намазывает хлеб маслом (Lehane, 1976).

Каковы же результаты применения этих специальных обучающих программ? Известны случаи поразительных достижений. Многих 3–4-летних детей удалось научить читать на уровне школьников 2-го или 3-го класса. Некоторые дети в 4 года начинали играть на скрипке. Однако эти программы не дают постоянных результатов, а их применение чревато определенными опасностями. Некоторые родители начинают проявлять в обучении своих детей такой энтузиазм, что уже в 2-летнем возрасте прививают малышам отвращение ко всему, что хотя бы отдаленно напоминает обучающие пособия. У детей, вынужденных в течение долгих часов заниматься зубрежкой, не остается времени на исследование окружающего их мира, общение с другими детьми и окружающими взрослыми. Самые очевидные вещи остаются загадкой для них. И, наконец, чрезмерное внимание, уделя-

4. В обширном пространстве для исследования, в разнообразных предметах для манипулирования и обществе других детей для наблюдения, подражания и общения.

Сбалансированное действие этих факторов создает стимулирующую когнитивное и языковое развитие среду, поощряющую, а не сдерживающую природную любознательность малыша. Такая среда прививает ребенку тягу к активному исследованию, которая будет помогать ему в развитии и обучении на протяжении всей его жизни.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Когнитивное развитие, согласно Пиаже, начинается с совершенствования сенсомоторных схем. Интеллект младенца развивается благодаря усовершенствова-

емое когнитивному развитию, отодвигает на второй план социальное развитие и развитие личности ребенка. Дети могут стать неуверенными в себе, излишне зависимыми от родителей; некоторые становятся излишне тревожными вследствие завышенных ожиданий со стороны родителей.

Ведущими специалистами в области раннего развития был организован симпозиум с целью обсудить возможности и проблемы, связанные с новой тенденцией к «тепличному» воспитанию детей. *Тепличное воспитание* было определено как «деятельность взрослых, принуждающая ребенка приобретать знания, которые обычно приобретаются детьми на более поздних стадиях развития» (Sigel, 1987, p. 212). Большинство ученых единодушно в том, что регулярные занятия с маленькими детьми по школьной программе имеют серьезные негативные последствия для их социального и эмоционального развития. У детей не только не хватает времени для игр, у них развивается неукротимая жажда достижений и угасает интерес и способность к неформальному общению. По иронии судьбы, такие программы вызывают у некоторых детей дефекты в когнитивном развитии. Несмотря на то что они помнят наизусть сложные определения и умеют бегло читать, такие дети могут не иметь элементарных представлений о физическом мире.

Профессор Сигель использовал определение *тепличное воспитание* в качестве метафоры, выражающей смысл того, что происходит с такими детьми. Ситуация с ними напомнила ему выращивание помидоров в теплицах, которые растят в искусственном климате, созданном для получения досрочного урожая: стерильной атмосфере, обработанной химикатами, то есть в условиях, далеких от природных. «Кому нравятся тепличные помидоры?» — вопрошает ученый (Sigel, 1987, p. 218). Сигель считает, что, если тепличные помидоры оказываются безвкусными и пресными, такими же пресными и лишенными индивидуальности могут оказаться и «тепличные» дети. Сходным образом, «снимая урожай» раннего развития «тепличных» детей, мы подрубаем им корни для дальнейшего развития, лишаем их полноты эмоциональных впечатлений, не даем им возможности самим исследовать, творить и решать проблемы в новых условиях.

В качестве альтернативы такому воспитанию Сигель предлагает родителям обеспечить детям обогащенную среду и социальную поддержку, так, чтобы дети имели возможность делать самостоятельный выбор и развивать когнитивные способности в своем индивидуальном темпе. Родители должны поощрять детей в приобретении социальных знаний, развитии ясной и устойчивой *Я*-концепции и в формировании позитивных взаимоотношений с другими людьми (Sigel, 1987).

нию и видоизменению этих схем в процессе адаптации. Особого внимания заслуживает разновидность адаптации, названная циркулярной реакцией: благодаря этому процессу младенец открывает для себя собственное тело и начинает намеренно использовать его возможности для воздействия на свое окружение.

В соответствии с моделью когнитивного развития, предложенной Пиаже, дети приобретают ряд основных интеллектуальных способностей на протяжении первых двух лет жизни. Это происходит благодаря их активным играм с предметами, развитию понимания постоянства объектов и все большему использованию символической репрезентации. Все эти изменения происходят в условиях значительного развития памяти детей в течение этого периода.

Теория Пиаже подверглась критике со стороны Элеоноры Гибсон и других исследователей за то, что в ней не уделяется достаточного внимания роли восприятия в когнитивном развитии. По мнению Э. Гибсон, младенцы оценивают все, что они видят и слышат, с точки зрения возможного использования. Возможные способы

взаимодействия с предметами и их использования получили название потенциальных возможностей объектов. По-видимому, младенцы также развивают перцептивные категории, которые они используют для концептуализации (понимания и объяснения) мира.

В основе языкового развития лежит способность ребенка к символической репрезентации. Психолингвисты рассматривают три основных аспекта языка: содержание, форму и употребление.

Овладение родным языком включает ряд элементов, общих для носителей любого языка, наряду с элементами, определяемыми индивидуальными особенностями и средой. Младенцы, согласно Хомскому, начинают овладевать родным языком благодаря врожденной способности понимать и строить языковые структуры, названной им *Механизмом Овладения Языком*. В общем, когнитивное развитие влияет на языковое и, в свою очередь, зависит от него. Например, понимание постоянства объектов приходит к младенцу параллельно с появлением в словарном запасе слов типа: «нету» (all gone) и «еще» (more). К тому же грамматические структуры в речи детей появляются и сменяются в соответствии с этапами когнитивного развития. Еще два составных элемента овладения языком — это подражание и подкрепление.

Развитие понимания речи несколько опережает развитие активной речи. Но еще до того, как младенец начинает произносить первые слова, он усваивает многие аспекты межличностной коммуникации. К ним относятся способы привлечения внимания и соблюдения очередности при обмене сообщениями, а также пользование жестами. Собственно языковая продукция начинается с гуления, итерации звуков и лепета. Большинство детей начинают произносить первые слова в возрасте около года. Все дети, независимо от их родного языка, произносят сначала только отдельные слова, причем, как правило, существительные. Считается, что эти слова представляют собой холофразы, то есть однословные предложения, выражающие комплекс представлений.

В период овладения языком все дети делают похожие ошибки. Два вида таких типичных ошибок — это расширение и сужение значений слов, что связано со спецификой понятий ребенка и пониманием слов, которые он употребляет для их выражения. Вслед за использованием отдельных слов все дети переходят к употреблению двухсловных предложений. Здесь впервые появляется «падежная грамматика» — выражение различных отношений посредством порядка слов. На втором-третьем году жизни дети быстро переходят к построению более длинных предложений. Часто эти предложения напоминают собой телеграфное сообщение, в котором используются только самые информативные слова. Опорные слова, такие как глаголы действия и притяжательные местоимения, также составляют важные аспекты активной речи в этом возрасте.

Значительное влияние на развитие способностей младенца оказывает среда. Окружение, реагирующее на успехи младенца, и стимуляция, несколько опережающая его возрастные возможности, — вот те факторы, которые ускоряют обычный ход развития. Отсутствие стимулирования и обратной связи со стороны окружения может затормозить когнитивное и языковое развитие младенца.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Что можно узнать о психическом развитии младенца, наблюдая его игру с предметами? Возьмите какой-нибудь обычный предмет, например связку ключей, и по очереди дайте поиграть ими детям разного возраста. Что будет делать с ними четырехмесячный младенец? Каковы будут действия детей в возрасте восьми месяцев, одного года, полутора и двух лет? Какие потенциальные возможности (в перцептивном плане) открываются каждому из них в этом предмете?

Напомним, что поначалу младенцы могут ограничиться хватанием и сосанием ключей. Позже дети могут потряхивать ключами (так, чтобы они звенели, соприкасаясь) и пристально разглядывать их, перекладывая из одной руки в другую. Попробуйте определить возраст мальчика, если он ищет замочную скважину или какое-либо другое отверстие, куда можно вставить ключ. Каков может быть возраст девочки, которая, сидя верхом на игрушечном грузовике и поворачивая ключами в воздухе, издает звук «др-др-др-др-др»?

Учитывая тесную связь восприятия, двигательного и когнитивного развития, что можно сказать об уровне когнитивного развития детей, за которыми вы наблюдали?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Адаптация (adaptation)
Активная речь (productive language)
Итерация (iteration)
Когнитивное развитие (cognitive development)
«Падежная грамматика» (case grammar)
Познание (cognition)
Понимание речи (receptive language)
Постоянство объектов (object permanence)
Потенциальные возможности объектов (affrodances)
Символическая репрезентация (symbolic representation)
Содержание (content)
«Стержневая грамматика» (pivot grammar)
Телеграфная речь (telegraphic speech)
Употребление (use)
Форма (form)
Холофраза (holophrastic speech)
Циркулярная реакция (circular response)
Экспрессивный жаргон (expressive jargon)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

De Villiers, P. A., & De Villiers, J. G. Early Language. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

Эта ставшая сегодня классической книга представляет собой легко читаемый обзор ранних этапов языкового развития, от рождения до 6 лет, включая изложение ряда основных исследований в этой области.

Dittmann, L. L. (Ed.). The infants we care for (rev. ed.). — Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1984.

Эта книга адресована работникам дневных центров для детей ясельного возраста: содержит подробную характеристику потребностей и способностей младенцев.

Elkind, D. Images of the young child. — Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1993.

Сборник эссе широко известного психолога, в которых увлекательно и подчас в провоцирующей форме обсуждаются разные грани младенчества.

Fieid, T. Infancy. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
Книга из популярной и легко читаемой серии «Развивающийся ребеиок». Посвящена самым последним исследованиям развития в младенчестве, открывающим перед нами удивительные способиости малышей. В ней таже освещаются пути приложения полученных данных к практике воспитания, включая повседневный уход за здоровыми детьми, детьми группы риска, а также детьми, матери котрых вынуждеиы принимать лекарственные препараты.

Garvey, C. Children's talk. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.
Еще одна книга из серии «Развивающийся ребенок», в которой обсуждаются социальиые и диалогические аспекты овладения языком.

Hughes, F. P. Children, play, and development. — Boston: Allyn & Bacon, 1991.
В киите представлен аиализ многочисленных и важных связей между играми и развитием детей в младенчестве и раииeм детстве.

Siegler, R. Children's Thinking (2[nd] ed.). — Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.
Отличиое учебиое пособие, объединяющее с разных теоретических точек зрения результаты последних исследований вокруг центральных тем. Представлена целостиая картина когнитивного развития от младенчества до подросткового возраста.

White, B. L. Educating the infant and toddler. Lexington, MA: Lexington Books, 1988.
Излагается взвешеиный подход к оптимизации внешней среды для начавших ходить детей, позволяющий избежать опасиостей перевозбуждения или «тепличных» условий.

Ziegler, E. F., & Frank, M. (Eds.). The parental leave crisis: Toward a national policy. — New Haven, CT: Yale University Press, 1988
Вэжиый источник информации для аиализа проблем тех, кто заботится о наших детях вопреки меняющемуся образу жизни семьи.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Бауэр Т. Психическое развитие младенца.(Пер. с аигл.) — М.: Прогресс, 1979.
Книга известиого аиглийского психолога, иаписанная простым, живым языком, посвящеиа серьезному научиому аиализу процессов перцептивного, моторного и интеллектуального развития в младенчестве. Одной из задач автора было показать, что «младенцы способны на то, что ранее считалось им недоступным».

Винарская Е. Н. Раинее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения языка. — М.: Просвещение, 1987.
В киите рассмотрены иейропсихологическая и нейролингвистическая стороны раииего развития ребенка и эмоциоиальные предпосылки освоеиия им родного языка.

Гвоздев А. Н. Вопросы изучеиия детской речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
Глубокий лингвистический анализ различных аспектов развития речи русскоязычного ребеика.

Дольто Ф. На стороне ребенка.(Пер с фр.) — СПб.: Петербург — XXI век, 1997.
Книга Франсуазы Дольто, французского психоаиалитика и врача-практика, в живой, подчас захватывающей манере рассказывает о проблемах развития и воспитания детей в связи с тем, какое место общество отводит детям и детству как особому периоду жизни человека.

Запорожец А. В. Избраиные психологнческие труды в 2-х т. Т. 2. Развитие произвольных движений. — М.: Педагогика, 1986, с. 5–233.
Классическое исследоваиие роли ориеитировочно-исследовательской деятельности, образа и слова, устаиовки и подражания в развитии, формировании и осуществлении произвольных движений человека.

Исеиниа Е. И. Дословесный период развития речи у детей. — Саратов, Изд-во Саратов. ун-та, 1986.
Книга посвящеиа психологическим и психолингвистнческим закономерностям развития дословесиой коммуникации как предпосылке словесиой речи у детей от 2-х месяцев до 2-х лет. Рассматривается система средств дословесной коммуникации — протоязык, его периодиза-

ция, развитие и пснхологическая природа протознаков на различных стадиях (жесты, мимика, взгляд, вокализации). Излагаются результаты экспериментального исследования развития диалога в дословесной коммуникации.

Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Сов. Россия, 1979.
Научно-популярная книга (выдержавшая иесколько издаиий — последнее вышло в 1999 г.), знакомящая родителей и воспитателей с теми сведениями о развитии речи, которыми иа даиный момент располагают физиология и психология.

Лаигмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. — Прага: Авицеиум, 1984.
Монография известных чешских ученых, посвящениая всестороинему рассмотреиию психической депривации в детском возрасте. Рассмотрены теории депривации, ее условия (виешние, общественные н внутренние) и последствия, прогноз и исправлеиие депривациоиных нарушений, а также пути и способы предупреждеиия депривации.

Линден Ю. Обезьяны, человек и язык. (Пер. с англ.) — М.: Мир, 1981.
Книга американского журналиста Юджина Линдена, в цеитре которой «феномен Уошо» — шимпанзе, выучившейся языку знаков, посвящена анализу взглядов крупных лиигвистов на природу языка и языковое развитие.

Люблинская А. А. Очеркн психического развития ребенка. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
Несмотря на ряд устаревших сведений по физиологии, книга представляет богатую сводку данных по развнтню воспрнятия, представлеиий, памяти, речи, мышления, чувств, воли и формированню характера ребенка от рождения до семи лет, многие из этих сведеиий получены в исследованиях автора, ставших классическими.

Миллер С. Психология нгры. (Пер с англ.) — СПб.: Университетская книга, 1999.
Кннга известного английского психолога Сюзаины Миллер, ставшая уже классической, предназначается широкому кругу читателей и содержит изложеиие важнейших вопросов детской игры: ее истоков, форм, эволюции, фуикций в жизни ребенка и др. Даетси также аиализ наиболее известных теорий нгры.

Негневицкая Е.И., Шахнорович А. М. Язык и дети. — М.: Наука, 1981.
Небольшая, ио содержательная книга, посвящениая психолиигвистическим закоиомерностям овладения языком в детском возрасте. Анализируются механизмы овладения системой языка и использование детьми речевых иавыков и умеиий для целей общения.

Общение и речь: Развитне речи у детей в общении со взрослыми/ Под ред. М. И. Лисиной. — М.: Педагогика,1985.
Коллективная монография посвящена вопросам влияния общеиия детей со взрослыми на возникновенне и развитне речи у ребенка в первые 7 лет жизни.

Проблемы постнатального сомато-психического развития/ Под ред. Г. К. Ушакова, Г. Гёльнитца, Г. Эггерса. (Пер. с нем.) — М.: Медицииа, 1974.
В коллективной монографии излагаются результаты совместных исследований отечественных и немецких ученых, позволившие выявить влияние ряда наследственных, эмбриогеиетических, пери- и постнатальных влияний на развитие детей. Описываются критерии и иормативы нормального соматнческого и психического развития ребенка с момента рождения до окоичания созревання.

Пснхическое развитие воспитанников детского дома/ Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М.: Педагогика, 1990.
В монографии рассматрнваются особенности интеллектуального и личностного развития детей разных возрастов в домах ребеика, детских домах и школах-интериатах в сравнении с развитием детей, живущих в семье.

Слобнн Д., Грин Дж. Психолингвистика. (Пер. с аигл.) — М.: Прогресс, 1976.
Эта книга, состоящая, фактическн, из двух отдельиых книг, содержит весьма полезную для русскоязычного читателя информацию, необходнмую для понимаиия обсуждаемых в этом учебнике вопросов языкового развития аиглоязычного ребеика, равно как и современных теорий языкового развитня.

Уайт Б. Первые три года жизни. (Пер. с англ.) — М.: Педагогика, 1982.

Книга известного американского ученого, написанная в увлекательной и доступной для широкого читателя манере, дает представление об основных линиях развития и возрастных особенностях младенцев.

Флейвелл Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже. (Пер с англ.) — М.: Просвещение, 1967.
Книга содержит глубокий анализ психологической системы Пиаже и наиболее полное (на русском языке) изложение результатов исследований самого Пиаже и его сотрудников.

Франус Э. Развитие младенца. (Пер. с пол.) — Варшава: Наша ксегарня, 1961.
Уникальный альбом, содержащий 809 фотоиллюстраций поведения младенцев на разных стадиях развития с кратким описанием и теоретическим истолкованием.

Чистович Л., Кожевникова Е. Разум, чувства и способности младенца. Пособие для любопытных родителей. — СПб.: Петербург — XXI век, 1996.
Пособие для родителей самых маленьких детей, написанное руководителями первой в России социальной программы раннего вмешательства «Абилитация младенцев».

Глава 7

Психосоциальное развитие в младенчестве

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями.

1. Назвать шесть осиовных этапов эмоциоиального развития ребенка в рамках его первых отиошений с окружающимн.
2. Рассказать о том, как возникает привязаииость между младеицем и взрослым, который о ием заботится, и что мы можем узиать о привязанности, изучая поведение животиых.
3. Описать четыре типнчные реакции, характеризующие расширяющийся репертуар эмоциоиальных реакций младенца.
4. Перечислить основиые факторы, влияющие на качество отиошеиий между младеицем и ухаживающим за иим взрослым.
5. Рассмотреть нарушения эмоциональных связей и проблемы формирования привязанности в семьях с детьми, требующими особого ухода.
6. Охарактеризовать отношения привязанности между младенцем и матерью и описать отличие этих отношеиий от аиалогичиых отношений между младеицем и другими членами семьи: отцом, братьями и сестрами, дедушками и бабушками.
7. Показать, как конкретные методы воспитания ребенка влияют на развитие личиости в течение второго года жизни.
8. Показать, как заиятость роднтелей отражается на уходе за ребеиком и психосоциальном развитии последнего.

Родившись, дети попадают в мир, полный ожиданий, норм, установок, верований, ценностей, традиций и социально закрепленных способов обращения с вещами. Их ожидает богатое культурное и социальное наследство. Разумеется, члены семьи уже сознают свое отношение к младенцу, тогда как новорожденные еще совершенно не сознают своего отношения к тем, кто их окружает.

Когда ребенок только появился на свет, он ничего не знал о себе как индивидууме или организме, способном взаимодействовать со своим окружением. Он не узнавал себя в зеркале. Он не знал, что его руки являются частью его тела и что он

может контролировать свои движения. У него еще не сформировалось доверие или недоверие и не было никаких ожиданий в отношении тех, кто о нем заботился. Это крошечное существо не сознавало себя мальчиком или девочкой. Теперь же ребенок вступает в процесс взаимодействия с окружающей средой, и в результате этого процесса развивается доверие к миру и лучшее понимание себя и других.

В первые два года жизни с детьми происходят разительные перемены. За это время ничего не знающие, беспомощные новорожденные превращаются в активных исследователей, в совершенстве овладевших самостоятельным способом передвижения — ходьбой. Они начинают лучше понимать окружающий мир и то, как они могут на него воздействовать; сознают, как этот мир реагирует на их действия; видят, что они могут сами удовлетворить какие-то свои потребности или же, если возникает необходимость, обратиться к кому-то за помощью. Они узнают о семейных отношениях и о том, «что такое хорошо» и «что такое плохо». Они начинают сознавать себя девочками или мальчиками и узнают, что половая принадлежность навязывает определенный стиль поведения.

Малыши приходят в этот мир, уже обладая определенными индивидуально-типологическими особенностями, или стилями реагирования. Одни из них более чувствительны к свету или неожиданным громким звукам, другие — менее. Одни реагируют на состояние дискомфорта быстрей, другие — медленней. Кто-то из малышей непоседлив, кто-то спокоен, кто-то активен, настойчив и энергичен. К двухлетнему возрасту ребенок, будучи погружен в конкретную культурную среду, или еще больше развивает эти базисные стили реагирования, или же приглушает их; результатом становится рождение того, что называют *личностью*.

В этой главе мы рассмотрим, как личность младенца развивается в отношениях с окружающими его людьми. Мы сосредоточим свое внимание на первичных, или ранних отношениях, — тех, которые создают образцы для развития будущих отношений и приобретения базисных установок, ожиданий и манер. В частности, в главе будут освещены социальное и эмоциональное развитие младенца в течение первого и второго года жизни; ход развития привязанности между младенцем и матерью; факторы — и негативные, и позитивные, — которые влияют на качество ранних отношений; более широкая сеть эмоциональных связей младенца, включающая отца, братьев и сестер, дедушек и бабушек; и влияние занятости родителей на психосоциальное развитие ребенка.

СОЦИАЛЬНОЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В МЛАДЕНЧЕСТВЕ

В течение жизни большинство людей оказываются вовлечены в ряд значимых межличностных отношений. Первая, бесспорно наиболее важная, связь устанавливается между младенцем и матерью или тем, кто заботится о ребенке. Связывающие их узы становятся заметно прочнее к тому времени, когда ребенку исполняется 8–9 месяцев. Начиная с середины 60-х годов психологи, описывая эти первые отношения, пользуются термином п р и в я з а н н о с т ь, подразумевающим отно-

шения, характеризующиеся сильной взаимозависимостью, интенсивными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными связями.

ПРИВЯЗАННОСТЬ

Связь, которая формируется между ребенком и другим человеком в результате долговременных отношений. Эта первая связь младенца со взрослым характеризуется сильной взаимозависимостью, интенсивными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными отношениями.

На самом деле, привязанности возникают у нас и, естественно, влияют на нас на протяжении всей жизни. Однако первая привязанность младенца в своем формировании проходит через несколько фаз, которые закладывают фундамент будущего развития. Этот процесс, в ходе которого младенец переходит от смутного сознавания мира к установлению отношений доверия с тем, кто о нем заботится, представляет собой характерную последовательность событий. Первые реакции на привязанность образуют основу для последующих отношений с ровесниками, родственниками, другими взрослыми, супругами или возлюбленными. Ненадежные привязанности могут ограничивать чувство свободы и способность ребенка исследовать окружающий мир, включающий в себя игрушки и иные предметы, новые места и события, незнакомых людей.

Психосоциальное развитие в рамках первых отношений с окружающими

Дети проходят через несколько фаз эмоционального и социального роста, в результате чего устанавливаются первые прочные отношения. Эмоции новорожденных ограничиваются дистрессом и ненапряженным интересом, но уже вскоре ребенок начинает проявлять целый спектр эмоций, таких как печаль, гнев, отвращение и удовольствие. Они вызываются — и наделяются значением — в процессе взаимоотношений младенца с окружающими его людьми. Затем, главным образом в течение второго года жизни, начинают появляться социальные эмоции: гордость, стыд, смущение, вина и сочувствие, — по мере того, как начавший ходить ребенок достигает большего понимания себя и других. Стэнли и Нэнси Гринспены (Greenspan, & Greenspan, 1985), опираясь на наблюдения и исследования Мэри Эйнсворт и Джона Боулби, выделили 6 основных этапов в эмоциональном развитии младенца в рамках первых отношений с окружающими:

1. *Приспосабливание и интерес к миру* — с момента рождения до 3-х месяцев. В первые недели жизни младенцы стремятся к регулярности и покою, но вместе с тем пытаются не упустить ни одного из своих ощущений и переживаний, связанных с окружающим миром. Они стремятся найти баланс между избытком и недостатком стимуляции. Постепенно малыши становятся все более чуткими к социальному окружению, по мере того как они пользуются сигнализирующими и ориентирующими формами поведения (плачем, голосовыми реакциями, визуальным прослеживанием), чтобы установить связь с окружающими. На этой стадии младенцы не проводят различия между теми, кто о них заботится, и другими людьми, реагируя на всех примерно одинаково (Ainsworth, 1973).
2. *Влюбленность* — от 2 до 7 месяцев. В 2 месяца младенцы, приспособившиеся к новой среде обитания, становятся более внимательными к окружающе-

му их миру. Они узнают близких людей и направляют свое внимание в первую очередь на тех, кто о них заботится, а не на чужих. Теперь мир людей кажется младенцам привлекательным, волнующим и доставляющим удовольствие, — и они это показывают. Малыши с готовностью улыбаются и реагируют движениями всего тела на приближающегося к ним человека.

3. *Развитие интенциональной коммуникации* — от 3 до 10 месяцев. Эта фаза в значительной мере накладывается на предыдущую, но теперь уже младенцы начинают вести с другими диалог. Мать и дитя инициируют свои собственные игровые последовательности взаимодействия: обмениваются взглядами, играют в короткие игры и делают паузы. То же самое происходит между отцом и ребенком, а также между ребенком и его братьями или сестрами.
4. *Появление устойчивого чувства* Я — от 9 до 18 месяцев. Годовалые дети уже могут лучше обслуживать себя и играют более активную роль в эмоциональных отношениях с матерью и отцом. Они способны оповещать родителей о своих потребностях эффективней и точней, чем раньше. Они начинают пользоваться словами при общении с окружающими. К этому времени у них появляется ряд новых эмоций, включая гнев, печаль и радость. В конце этого периода младенец осознает отличие себя от других.
5. *Развитие эмоционального воображения* — от 18 до 36 месяцев. Начавшие ходить дети способны к символическому изображению, игровой имитации и созданию внутренних образов людей и предметов. Они могут добывать знания о мире людей благодаря символической игре, в которой они воображают себя другими или имитируют их действия. Теперь, когда у них есть определенное чувство Я — надежная основа для различения себя и других, они могут испытывать амбивалентные потребности в автономии и в зависимости. В течение этого периода эмоциональный репертуар детей расширяется и начинает включать в себя социальные эмоции: сочувствие, смущение, а через некоторое время стыд, гордость и вину. Эти проявления совпадают с дальнейшим развитием у них чувства Я и с расширением их знаний о социальных правилах.
6. *Эмоциональное мышление: базис для развития фантазии, реализма и самооценки* — от 30 до 48 месяцев. К этому моменту взаимные уступки в близких отношениях со значимыми людьми принимают форму партнерства. Маленькие дети способны понять, чего ждет заботящийся о них человек, а затем попытаться изменить свое поведение так, чтобы удовлетворить эти ожидания и тем самым достичь собственных целей.

Поскольку отношения привязанности чрезвычайно важны для психосоциального развития младенца, важно разобраться в механизмах формирования привязанности. Как вы увидите далее, психологи, стараясь понять, как возникает привязанность у людей, изучают, в числе прочего, аналогичное поведение у животных.

Развитие привязанности

Психолог Мэри Эйнсворт (Ainsworth, 1983) относит к *поведенческим компонентам привязанности* такие формы поведения, которые в первую очередь обеспе-

чивают близость к тому человеку, к которому младенец привязан. Они включают в себя сигнализирующее поведение (плач, улыбку, голосовые сигналы), ориентирующее поведение (взгляды), локомоции, вызванные поведением другого человека (следование, приближение), и активные действия, направленные на достижение физического контакта (карабканье, обхватывание руками и прижимание, цеплянье). Все эти формы поведения свидетельствуют о привязанности только в том случае, когда они направлены на тех людей, которые заботятся о младенце, а не на окружающих в целом.

Эйнсворт характеризует перечисленные выше формы поведения как критерии привязанности, поскольку без них отношения привязанности устанавливаются с большим трудом. Представьте, к примеру, как непросто было бы проникнуться чувством эмоциональной близости к младенцу, который постоянно противится, когда его берут на руки. Или что будет, если младенец не станет улыбаться или гулить при появлении заботящегося о нем взрослого. Эйнсворт и ее коллеги (Ainsworth et al., 1979) обнаружили, что когда младенец страдает каким-то физическим недостатком, например слепотой, или когда малышу неприятны чужие прикосновения, эмоциональная связь между ним и тем, кто о нем заботится, оказывается под угрозой.

Таким образом, чтобы могла возникнуть привязанность, младенец должен *проявлять активность*. Похоже, что именно первичные действия ребенка вызывают соответствующий отклик со стороны заботящегося о нем взрослого, который не только кормит, пеленает и удовлетворяет прочие физические потребности малыша, но также и общается с ним посредством разговора, улыбок и прикосновений. То есть развитие привязанности — это своего рода система взаимодействия. Поведение малыша побуждает взрослого предпринимать определенные действия, а они, в свою очередь, вызывают у младенца те или иные отклики.

Является ли привязанность условным рефлексом или же имеет место врожденная потребность к установлению отношений? Психологи, занимающиеся вопросами развития, в течение длительного времени полагали, что чувство привязанности к взрослым возникает у малышей лишь потому, что те удовлетворяют их первичные потребности. Считалось, что дети выучиваются связывать близость к ним взрослого с удовлетворением биологических потребностей, таких, например, как пищевая потребность (Sears, 1963). В теории Фрейда ранние эмоциональные связи ребенка также обусловлены удовлетворением его потребностей матерью. В ходе этого процесса у младенца формируется относительно постоянный, положительный внутренний образ матери, на который он полагается во время ее коротких отлучек.

Исследования, проводимые главным образом на животных, свидетельствуют, что снижение напряжения при удовлетворении потребностей — это только одна из многих причин, по которым у младенцев возникает первичная привязанность. Мы пытаемся понять суть первых отношений младенцев, изучая связи, устанавливающиеся между животными и их матерями. Эта тема рассматривается в приложении «Гуси, обезьяны и люди — некоторые параллели».

Фактически, этологическая теория, усматривающая сходство в поведении различных видов животных, признает, что детеныши активно участвуют в установлении связей со своими родителями. Этологи предполагают, что у различных видов животных многие модели поведения получают развитие потому, что имеют значе-

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ГУСИ, ОБЕЗЬЯНЫ И ЛЮДИ — НЕКОТОРЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ

Лишенные матери гусята, о которых Конрад Лоренц заботился в течение критического периода импринтинга, следуют за ним, как за гусыней.

Этологи изучают поведение животных, полагая, что между ним и поведением людей существуют определенные связи (см. гл. 2). Эти связи широко изучались как раз в области формирования привязанности между матерью и младенцем. Как вы увидите далее, наблюдения Конрада Лоренца и Гарри Харлоу выявили здесь интересные параллели между животными и людьми.

Конрад Лоренц, австрийский зоолог, более 40 лет назад заметил, что гусята начинают следовать за своей матерью почти сразу же после появления на свет. Эта связь между гусятами и гусыней помогала ей защищать и обучать свое потомство. Доктор Лоренц также обнаружил, что лишенные матери дикие гусята, о которых в течение первых 24 часов их жизни заботился он сам, начинали следовать за *ним*, а не за другой гусыней. Эта модель поведения была относительно устойчивой, иногда просто досаждая Лоренцу. Некоторые из серых гусей Лоренца предпочитали проводить ночь в его комнате, а не на берегах Дуная.

Критический период для импринтинга — это период, наступающий сразу же после рождения, в течение которого у только что вылупившихся птенцов возникает устойчивая связь с родителем. У гусят такой период приходится на время, когда они уже достаточно сильны, чтобы переходить с места на место, но до того, как у них появляется сильный страх перед большими, движущимися объектами. Если импринтинг не происходит вовремя, гусенок либо начинает бояться внешнего вида собственной родительницы, либо просто откажется признавать гусыню своей мамой и будет расти один, обнаруживая медлительность, слабость и вялость.

Ученые спорят по поводу сходств и различий между импринтингом у птиц и привязывающим поведением у людей. Мы не располагаем убедительными доказательствами того, что у людей существует критический период для процесса бондинга (возникновения первичных эмоциональных уз между новорожденными и родителями). Родители и новорожденные могут быть особенно восприимчивыми к бондингу в первые несколько дней после родов, однако едва ли это можно назвать критическим периодом. С другой стороны, очевидно, что для нормального развития личности младенцам необходимо установить определенные отношения с тем или теми, кто о них заботится, в течение первых 8 месяцев. То, что нам известно об импринтинге у птиц, позволяет провести многообещающие параллели между развитием человека и более простых организмов, но это только параллели, и ничего больше.

Так как обезьяны биологически ближе человеку, чем гуси, изучение их социального развития — и социальной депривации — дает более релевантные результаты. Начало важным исследованиям социальной депривации у обезьян было положено довольно случайно, в 1959 году, когда Гарри Харлоу (Harlow, 1959) изучал процесс научения и образования категорий у обезьян. Харлоу решил, что для того, чтобы контролировать среду, в которой происходит научение, будет лучше, если он станет заботиться о каждой маленькой обезьянке вместо обезьяны-матери. Ученый удалил мать из клетки, поскольку она была неконтролируемой переменной в его экспериментах и, следовательно, нарушала их чистоту,

ние для *выживания*. Внимание Джона Боулби (Bowlby, 1973), получившего психоаналитическую подготовку, привлекли исследования Лоренца, касающиеся импринтинга. Боулби пришел к мысли, что и у людей дети появляются на свет с запрограммированными формами поведения, которые помогают младенцам держаться по-

обучая малышей некоторым навыкам, награждая или наказывая их за конкретное поведение и служа образцом для подражания.

К своему удивлению, Харлоу обнаружил, что разлука с матерью отразилась на маленьких обезьянках самым негативным образом. Одни из них умерли. Другие были напуганы, раздражены и отказывались есть или играть. Стало ясно, что обезьянкам для хорошего самочувствия и успешного развития требуется нечто большее, чем регулярное кормление.

Харлоу стал экспериментировать с «суррогатными матерями» — проволочными конструкциями, размерами и формой напоминающими тело взрослой обезьяны, к которым крепилась бутылочка с соской (Harlow, & Harlow, 1962).

Некоторые из таких манекенов покрывали мягкой, ворсистой тканью, в то время как другие были из оголенный проволоки. Независимо от того, у какого из манекенов была бутылочка с питанием, все обезьянки оказывали явное предпочтение конструкции, покрытой тканью, цепляясь за нее и подавая ей звуковые сигналы, особенно в том случае, когда их что-то пугало. У маленьких обезьянок установилась прочная связь с матерчатыми манекенами, и они не желали принимать никакой замены. Объект, на который они все время посматривали и за который цеплялись, стал для них центром психологического притяжения, независимо от того, являлся он источником пищи или нет.

Обезьянки, общавшиеся с матерчатыми манекенами, не были столь пугливы и нервны, как те, которые были лишены даже матери-суррогата, но тем не менее, став взрослыми, все они испытывали затруднения в установлении отношений со своими одногодками и в реализации нормальной половой активности. Выросшие в одиночестве обезьяны были плохими родителями для своего потомства, несмотря на все «психотерапевтические» усилия Харлоу, который помещал их в клетку к обычным обезьянам. В ходе последующих исследований выяснилось, что социальное поведение обезьянок, «воспитывавшихся» матерью-манекеном, улучшалось, если манекен мог двигаться, например если им предлагали покрытую тканью большую бутыль, которая раскачивалась вверх-вниз и из стороны в сторону.

Дальнейшие исследования показали, что, благодаря контактам со сверстниками, обезьянки восполняли, по крайней мере частично, потери, вызванные материнской депривацией (Coster, 1972). Обезьяны, росшие с матерью-манекеном и имевшие возможность играть с другими обезьянками своего возраста, демонстрировали впоследствии социальное поведение, мало чем отличавшееся от обычного. Таким образом, выяснилось, что полноценное социальное взаимодействие играет огромное значение для нормального развития обезьян.

Можно было бы предположить, что вышесказанное верно и для людей, поскольку они — «социальные животные». И действительно, наблюдения за близнецами и сиротами, похоже, подтверждают эту точку зрения. Такие дети часто привязываются друг к другу столь сильно, что это может даже помешать возникновению отношений привязанности между ними и взрослыми.

В исследованиях привязанности, проведенных Харлоу, маленькие обезьянки оказывали явное предпочтение матери-манекену, покрытому тканью, перед проволочными манекенами, независимо от того, какой из них являлся источником пищи.

близости от родителей. В его представлении такое поведение увеличивает вероятность того, что младенец будет защищен от опасностей.

Боулби предположил, что привязанность основывается на запрограммированном поведении *как* младенца, *так* и заботящегося о нем взрослого. Он считал, что

привязанность возникает благодаря этому запрограммированному поведению, но поддерживается за счет приносящих удовлетворение внешних событий, таких как телесный контакт матери и ребенка, утоление голода и чувство комфорта. Тем самым, согласно его теории, на развитие и сохранение привязанности влияет и наследственность, и среда.

По Боулби, привязанность младенца к первому человеку, проявляющему о нем заботу, интернализуется в виде *внутренней операционной модели* к концу первого года жизни. Младенец, используя эту модель, старается предвидеть и интерпретировать поведение матери и планирует собственные реакции. Как только внутренняя операционная модель создана, младенец продолжает ее придерживаться даже в том случае, когда поведение заботящегося о нем человека меняется. Так, мать, за время продолжительной болезни практически не занимавшаяся ребенком, может быть им отвергнута и после ее выздоровления, так как младенец принимает недостаточное внимание к себе с ее стороны за неприятие. Это, в свою очередь, приводит к тому, что матери становится сложней проявить отзывчивость (Bretherton, 1992). В конечном итоге, Боулби и его коллега Мэри Эйнсворт (Bowlby, 1973; Ainsworth, 1978) пришли к убеждению, что тип взаимоотношений родитель—ребенок, сформировавшийся в ходе развития привязанности в первые 2 года жизни, образует основу всех будущих отношений.

Стараясь узнать больше о развитии эмоциональных реакций, в том числе привязанности, на протяжении первых 2-х лет жизни, ученые в своих исследованиях выявили четыре типичные реакции, наблюдаемые у многих младенцев. Как вы увидите далее, изучение этих реакций помогает лучше понять, что представляют собой связь младенец—мать и развивающееся у младенца чувство Я.

Четыре типичные реакции

Привязанность между матерью и ребенком образует основу расширяющегося спектра эмоциональных реакций у развивающегося младенца. К ним относятся: установление интерактивной связи; боязнь незнакомых людей и тревога отделения; меняющиеся со временем реакции на фактическую разлуку с близкими. Развивающееся у младенца чувство Я также ведет к расширению репертуара эмоциональных реакций.

«Эксперимент с каменным лицом». Как мы видели ранее, поведение матери и ребенка, приводящее к возникновению привязанности, разворачивается в виде циклической последовательности, в которой каждая из взаимодействующих сторон поочередно воздействует и отвечает на воздействие другой стороны. Это подчеркивание взаимовлияния представляет собой новый концептуальный подход к проблеме привязанности. Общительный младенец, получающий удовольствие от тесного контакта, способен ободрить даже самую нерешительную молодую мать. И наоборот, беспокойный и крайне возбудимый малыш охлаждает самые активные попытки заботящегося человека утешить его или вовлечь его в диалог (Belsky, Rovine, &Taylor, 1984; Lewis, & Feiring, 1989).

Стараясь узнать больше о двусторонней системе эмоционального общения, которая определяет взаимодействия младенца с тем, кто больше всего заботится о нем в течение первых 6 месяцев жизни, Троник (Tronick, 1989) придумал лабораторный эксперимент, поставив в центр взаимные ожидания родителей и маленьких детей. Матерей (или отцов) просили посидеть и поиграть с их 3-месячными детьми так, как они это делали обычно. В разных парах родитель—ребенок игра протекала по-разному. В то время как одни пары контактировали между собой в активной манере, другие вели себя очень спокойно. Однако каждую пару устраивала своя манера поведения, так как она уже стала привычной и для ребенка, и для родителя. Когда малышам требовалось отдохнуть от активных действий, они отворачивались или закрывали глаза, чтобы снизить стимуляцию.

В этот момент экспериментатор просил родителя прекратить общение с ребенком. Мать или отца инструктировали продолжить смотреть на малыша, но придать своему лицу застывшее или отсутствующее выражение. У младенца это вызывало удивление, и он пытался повлиять на родителя улыбкой, гулением и двигательной активностью. Во время всех этих попыток родитель продолжал сохранять каменное выражение лица. Через несколько минут поведение младенцев начинало меняться. Они отворачивались в сторону, начинали сосать палец и выглядели страдающими. Кто-то из детей реагировал на безучастность родителя хныканьем, переходящим в непрерывный плач, а у кого-то текли слюни и развивалась икота (все это явно непроизвольные реакции). Хотя родитель оставался по-прежнему рядом, он внезапно, в нарушение всех ожиданий ребенка, становился эмоционально недоступным, — перемена, с которой младенцу было трудно справиться. В конце эксперимента родитель возобновлял обычную игру с ребенком, пока к тому не возвращалось хорошее настроение. Этот эксперимент демонстрирует весомость и важность эмоционального общения между родителями и детьми 3-месячного возраста.

Согласно Тронику (Tronik, 1989, р. 112), «основная детерминанта развития детей связана с функционированием двусторонней системы эмоционального общения». Когда эта двунаправленная, реципрокная система общения дает сбой — как это бывает, например, в том случае, если заботящийся о ребенке человек находится в подавленном состоянии, — младенец не может достичь своих интерактивных целей. «Главная особенность ненормальных взаимодействий, — говорит Троник, — состоит в том, что их участники застревают в эмоционально негативных состояниях нескоординированного взаимодействия, и их призывы к изменению ситуации остаются неуслышанными» (р. 116).

Боязнь незнакомых людей и тревога отделения. Одна из вех возрастного развития отношений привязанности — п о я в л е н и е б о я з н и н е з н а к о м ы х л ю д е й и т р е в о г и о т д е л е н и я. Педиатры и психологи часто не делают различий между этими двумя феноменами, определяя оба как «тревогу 7-месячных», поскольку она зачастую внезапно возникает у ребенка в возрасте примерно 7 месяцев. Малыши, которые до этого улыбались, были приветливыми и открытыми, неожиданно становятся робкими и настороженными в присутствии незнакомых людей. Перспектива остаться одним в незнакомом месте, даже на мину-

БОЯЗНЬ НЕЗНАКОМЫХ ЛЮДЕЙ И ТРЕВОГА ОТДЕЛЕНИЯ

Чувства беспокойства и тревоги, вызываемые у младенца появлением незнакомых людей и, соответственно, возможностью быть оставленным взрослым, заботящимся о нем. Обе эти реакции появляются во второй половине 1-го года жизни и свидетельствуют, в определенной мере, о новой когнитивной способности реагировать на несоответствия в своем окружении.

ГИПОТЕЗА НЕСООТВЕТСТВИЯ

Положение когнитивной теории, согласно которому в возрасте примерно 7 месяцев младенцы создают схемы знакомых объектов. Когда перед ребенком появляется новое изображение или новый объект, отличающийся от того, что ему знакомо, он испытывает неуверенность и тревогу.

ту, может вызывать у них сильное беспокойство, при этом не обязательно, чтобы имело место какое-то травматическое событие, внезапное разлучение с родителем или пугающая встреча с кем-то. На этой стадии привязанности дети часто плачут и цепляются за тех, кто о них заботится. Лишь с большой осторожностью они поворачиваются и смотрят на незнакомца, изучая его. Боязнь незнакомых людей, отличаясь разной степенью выраженности, сопровождает ребенка фактически до 2-х лет.

Гипотеза несоответствия. Если для возникновения боязни незнакомых людей не требуется каких-то особых причин, тогда почему она проявляется, почти неизменно, у большинства детей примерно в одно и то же время? Большинство психологов видит в боязни чужих и тревоге отделения признак интеллектуального развития младенца. По мере того как происходит созревание когнитивных процессов, младенцы конструируют схемы всего знакомого им и замечают новое и необычное. Они могут отличать людей, заботящихся о них, от незнакомцев и начинают остро сознавать отсутствие того, кто о них заботится. В тех случаях, когда малыши обнаруживают отклонение от известного и ожидаемого, они испытывают тревогу (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Это объяснение и получило название гипотезы несоответствия.

Тревога в данном случае объясняется тем, что младенец теперь сознает: присутствие близкого ему взрослого означает для него безопасность. Происходящее кажется ему безопасным в том случае, если знакомые, заботящиеся о нем люди находятся рядом, и вызывает опасение, если их нет. Таким образом, тревогу 7-месячных можно рассматривать как проявление ребенком более сложных и тонких ожиданий.

Некоторые психологи полагают, что к 9 месяцам тревожная реакция осложняется более прочным сохранением прежнего опыта. Бронсон (Bronson, 1978) заметил, что 9-месячные малыши, увидев незнакомца, иногда начинают плакать еще до того, как тот к ним приближается. Это позволяет предположить, что младенцы, возможно, извлекли урок из негативного опыта встреч с незнакомыми людьми и теперь антиципируют новую неприятную встречу. Но процесс научения в этом случае может быть и еще более тонким. Возможно, мать подает ребенку определенные сигналы выражением своего лица или тоном голоса. В одном исследовании психологи обучали матерей 8–9-месячных младенцев встревоженно приветствовать незнакомого человека традиционным «День добрый» — и хмурить при этом брови, широко раскрывать глаза, опускать уголки губ и демонстрировать на своем лице беспокойство. Контрольную группу обучали демонстрировать улыбчивое выражение лица во время доброжелательного приветствия чужого человека тем же традиционным «День добрый». Как и предполагалось, младенцы точно считывали сигналы своих

матерей. Дети, чьи матери демонстрировали радость, вели себя с незнакомцем более уверенно, чаще улыбались и реже плакали, когда незнакомец брал их на руки, чем те, чьи матери изображали беспокойство (Boccia, & Campos, 1989). Эти эмоциональные сигналы, посылаемые матерью, называют социальными опорными сигналами, или эталонами, — к ним мы еще обратимся в этой главе.

СОЦИАЛЬНЫЕ ОПОРНЫЕ СИГНАЛЫ (ЭТАЛОНЫ)

Едва различимые эмоциональные сигналы, исходящие обычно от родителя и влияющие на поведение младенца.

Вероятно, к тому времени, когда ребенок достигает годовалого возраста, боязнь незнакомцев и тревога отделения усиливаются их способностью различать знакомое и незнакомое, их прошлым опытом встреч с незнакомыми людьми и реакцией матерей на последних. Родители могут помочь своим детям адаптироваться к чужим людям, следя за своими эмоциональными реакциями и давая ребенку время на привыкание к незнакомцам (Feiring, Lewis, & Starr, 1984).

Боязнь незнакомцев — важная веха в процессе возникновения привязанности и в социальном развитии (Bretherton, & Waters, 1985). Стоит детям научиться идентифицировать заботящегося о нем взрослого как источник комфорта и безопасности, и они позволяют себе исследовать незнакомые объекты в ободряющем присутствии близкого человека. Дети, которые не отваживаются на такое исследование, предпочитая находиться рядом с заботящимся взрослым, возможно, не ощущают надежной связи с ним и, в результате, могут упустить шанс научиться чему-то новому. С другой стороны, некоторые младенцы слишком легко идут на контакт с незнакомыми людьми или проявляют беспокойство, когда возвращаются к матери. Это — второй тип плохой социальной адаптации; он свидетельствует о неуверенности ребенка в том, что заботящийся о нем взрослый способен оказать ему поддержку (Sroufe, & Fleeson, 1986). Велика вероятность того, что эти дети испытывают более глубокую и непроходящую тревогу, которая может помешать их будущему развитию.

Реакция на разлуку и утрату. Если, как уже отмечалось, отношения привязанности являются существенной частью нормального развития и если их формирование проходит через ряд предсказуемых, общих для всех детей ступеней, то что происходит с ребенком, который лишен таких отношений или у которого ход развития привязанности нарушается? Что происходит с ребенком, который воспитывается в детском доме и о котором в течение первых лет его жизни заботятся многие сменяющие друг друга люди? Что происходит с младенцем, который вынужден провести длительное время в больнице? И как быть с тем ребенком, который начал устанавливать с кем-то тесные отношения и был внезапно разлучен с этим человеком?

В главе 6 мы узнали, что продолжительная госпитализация замедляет развитие когнитивных и сенсорномоторных навыков у младенцев. Еще более негативное действие оказывает на эмоциональное развитие ребенка социальная депривация. Младенцы, за которыми ухаживают постоянно сменяющие друг друга люди, удовлетворяющие лишь их основные физические потребности, просто не в состоянии развить отношения привязанности. Нарушается согласованность и непрерывность реакций

младенца и воспитателя друг на друга; социальная интеракция, которая обеспечивает возможность выражения эмоций, отсутствует (Bowlby, 1973, 1980, 1988). Результатом становится глубокая апатия, уход в себя и, как правило, угнетение различных функций ребенка, что со временем приводит к развитию неадекватной личности.

Ребенок, который сформировал полноценные отношения привязанности к ухаживающему за ним взрослому, реагирует на разлуку с этим человеком совершенно по-другому, нежели младенец, которому не удалось установить такие отношения. Привязавшийся ребенок отвечает как на короткую, так и на продолжительную разлуку рядом довольно бурных проявлений. Джон Боулби (Bowlby, 1973) выделяет в реакции на разлуку у малышей, уже начавших ходить, успевших по-настоящему привязаться к кому-то и попавших в больницу, три стадии: *протест, отчаяние и отстранение*. На стадии протеста дети отказываются признать свое отделение от объекта привязанности. Они могут плакать, кричать, брыкаться, биться головой о постель и отказываться контактировать с кем-либо, пытающимся их успокоить и покорить.

На второй стадии, которая может наступить спустя несколько часов или даже дней после первичной реакции, дети, как представляется со стороны, теряют всякую надежду. Они уходят в себя и становятся очень тихими. Если на первой стадии плач ребенка был громким и гневным, то теперь в нем слышится безысходность и монотонность. Наконец, наступает третья стадия — дети, оторванные от близких им людей, начинают откликаться на проявления внимания со стороны тех, кто их окружает, и кажутся оправившимися от своего горя. Если их навещает кто-то из родных, например мать, они встречают ее с некоторым отстранением или даже равнодушием.

> «Ребенок, живущий в приюте или больнице, достигнув этого состояния, более не будет расстраиваться, когда няни или медперсонал меняются или уходят. Он перестает проявлять сильные чувства, когда родители навещают его в приемные дни и затем уходят; а тем может быть больно, когда они видят, что ребенок проявляет живой интерес к подаркам, которые ему приносят, но не стремится к социальным контактам с ними. Малыш будет казаться бодрым и приспособившимся к своему необычному положению, видимых признаков беспокойства и страха при общении с кем-либо не будет заметно. Но эта общительность носит поверхностный характер: его, по всей видимости, более никто по-настоящему не занимает» (Bowlby, 1960, p. 143).

Когда взрослые сталкиваются с первыми двумя стадиями реакции младенца на разлуку с родными, они, из самых лучших побуждений, часто пытаются воспрепятствовать тому, что им представляется неподобающим поведением. Но они недооценивают всю сложность реакций маленького ребенка. Такие дети нуждаются в терпеливом понимании и теплом отношении, которые помогают им справиться со стрессом. Фактически, реакция маленького ребенка на разлуку является прототипом его поведения в последующей жизни. Эта реакция предвосхищает ту бурю чувств, которая охватывает подростка при расставании с первой любовью, и горе, которое приходится переживать взрослому в случае смерти своего супруга или ребенка. И маленьким детям, и взрослым необходимо проработать эти эмоциональные реакции для того, чтобы впоследствии легче справляться с теми расставания-

ми, которые будут неизбежно случаться на протяжении жизни. Только если детям будет позволено выражать свои чувства, они смогут достичь той степени отстранения, которая позволит им пережить эмоционально новую для них ситуацию и, в конце концов, сформировать новые привязанности.

Что это за малыш в зеркале? В течение первых 2-х лет жизни младенцы совершают гигантский скачок в самопознании. Льюис и Брукс-Ганн (Lewis, & Brooks-Gunn, 1979) продемонстрировали этот прогресс в серии экспериментов с зеркалом, проведенных на младенцах разного возраста. Согласно результатам этих исследований, развитие самопознания в младенчестве обнаруживает ряд стадий.

- До 8 месяцев детей явно привлекает образ малыша в зеркале, но непонятно, узнают ли они свое собственное изображение. Иногда 6–8-месячные дети сознают, что их собственные движения соответствуют тем движениям, которые они наблюдают в зеркале.
- Между 8 и 16 месяцами младенцы способны понять различие между собственным изображением в зеркале и зеркальными образами других людей, явно отличающихся от них, например ребенка старшего возраста или взрослого. Именно в этот период младенцы начинают связывать конкретные особенности внешности с чувством Я. Тем не менее иногда ребенок этого возраста будет ползать вокруг зеркала, пытаясь найти «другого» малыша. Если исследователь поставит губной помадой красную метку на носу малыша, тот ее заметит, но станет показывать на нос в зеркале, а не на свой собственный.
- Примерно в 18 месяцев начавшие ходить дети уже более не нуждаются в каких-то внешних подсказках, чтобы установить связь между малышом в зеркале и собой. То есть они понимают, что видят свой собственный образ. Теперь, если исследователь поставит на носу ребенка красную точку, последует типичная реакция: малыш укажет на свой нос, отвернется от зеркала, опустит глаза, улыбнется и будет выглядеть смущенным.
- К 2-м годам познание себя расширяется еще больше и включает не только знание своей внешности, но и сознавание того, чем сам ребенок занимается. Так, двухлетний ребенок, прихорашиваясь перед зеркалом, любуется собой (Cicchetti, & Beeghly, 1990).

9-месячный младенец изучает «того малыша» в зеркале. Примерно в 18 месяцев дети делают удивительное открытие собственного, независимого Я.

Истоки Я, зарождающегося в младенчестве, питают развитие человека в течение всей жизни. Эти четыре типичные реакции — всего лишь отправная точка в нашем изучении эмоциональных реакций младенцев. В следующем разделе мы проанализируем ряд исследований, которые раскрывают природу привязанности и ее последствия для психосоциального развития на протяжении жизни человека. Мы уделим особое внимание проблемам, появляющимся в тех случаях, когда привязанность дает трещину, а также вопросам эмоционального развития младенцев, требующих особого ухода.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Что относится к поведенческим компонентам привязанности и каково их значение для развития отношений привязанности между младенцем и тем, кто о нем заботится?
2. Перечислите шесть основных этапов эмоционального развития младенца в рамках его первых отношений с окружающими.
3. Что могут сказать нам об эмоциональном развитии младенцев четыре типичные реакции, рассмотренные в этой главе?

ПАТТЕРНЫ РАННИХ ОТНОШЕНИЙ

Во всем мире дети демонстрируют одинаковые реакции на свое социальное окружение; они постепенно устанавливают отношения привязанности с теми, кто первым начинает о них заботится. Хотя последовательность развития этих отношений в общих чертах постоянна для различных культур, детали могут в значительной степени меняться в зависимости от личности родителей, их практики воспитания и особенностей самого ребенка.

Вдобавок, на привязанность может влиять своеобразие конкретной культуры. Например, если в обществе принята система разделения семьи, как это происходит в израильских кибуцах, где матери и грудные дети зачастую ночуют отдельно друг от друга, характер привязанности может изменяться. Согласно Саджи и его коллегам (Sagi et al., 1994), среди тех младенцев в кибуцах, которые оставались дома, прочные отношения привязанности с матерью возникли у 80 % детей, в то время как у тех, кто спал в общественных «домах для детей», подобные связи установились лишь в 48 % случаев.

Качество отношений

Какие же показатели помогают нам судить о качестве отношений между младенцем и тем, кто заботится о нем? Как вы увидите далее, наибольшее внимание исследователи уделяют оценке надежности связи «младенец—мать», отзывчивости матери и ее влияния на младенца, синхронности отношений младенца со взрослыми, а также сравнению исключительной привязанности со множественными привязанностями.

Перед подробным рассмотрением этих вопросов не лишне будет хотя бы мельком взглянуть на отношения привязанности в кросс-культурной перспективе. Это

позволит нам увидеть, что культуры, совершенно непохожие на нашу, способны обеспечивать младенцев столь же надежной эмоциональной базой, как и традиционная западная культура. В Соединенных Штатах и многих странах Западной Европы специалисты в области детского развития считают, что первичные отношения с одним человеком — обычно с матерью — являются идеальными для полноценного развития младенца. Такие отношения отличаются повышенной чуткостью, играми и интерактивным диалогом. Но во многих странах мира они вовсе не считаются нормой. В некоторых обществах младенцы могут находиться в тесном физическом контакте с заботящимся о них человеком, например их носят за спиной или они спят вместе с родителем или другим взрослым, — но лицом к лицу с ним младенцы оказываются редко. Кроме того, ранние отношения младенца с одним человеком могут заменяться множеством других отношений. О младенце заботятся бабушки, тети, отцы, братья и сестры, соседи. Насколько непротиворечивы эти отношения, настолько здоровыми и уверенными в себе вырастают дети. Таким образом, хотя качество отношений, безусловно, важно, конечная цель может достигаться с помощью различных семейных и культурных моделей.

Надежно привязанный младенец. Чтобы оценить степень привязанности ребенка к тому, кто о нем заботится, чаще всего используется *тест «незнакомая ситуация»*, разработанный Мэри Эйнсворт (Ainsworth, 1973). Тест Эйнсворт напоминает собой миниспектакль, цель которого — дать оценку качеству привязанности мать—ребенок. Действующие лица: мать, ее годовалый ребенок и незнакомец. Место действия: незнакомая игровая комната со множеством игрушек. В табл. 7-1 приведены восемь ситуаций, входящих в тест, и наблюдаемые переменные.

Эйнсворт выявила 3 основных типа привязанности. От 60 до 70 % детей из семей, принадлежащих к среднему классу, оказались надежно привязанными. Они могли довольно легко отходить от матери, занимаясь изучением обстановки, а когда мать отсутствовала, чувствовали себя спокойно в обществе посторонних. У большинства надежно привязанных младенцев были теплые и нежные взаимоотношения с матерью в течение 12 месяцев, предшествовавших тесту. Последующие исследования показали, что надежно привязанные дети более любознательны, соци-

У детей, которые проводят долгие часы в буквальном смысле привязанными к матери и редко видят ее лицо, тем не менее возникает сильная эмоциональная привязанность к ней.

альны, независимы и компетентны, чем их ровесники в возрасте 2, 3, 4 и 5 лет (Matas, Arend, & Sroufe, 1978; Sroufe, Fox, & Paneake, 1983; Waters, Wippman, & Sroufe, 1979).

Эйнсворт обнаружила, что около 32 % детей были ненадежно привязаны и что эта ослабленная привязанность принимала две формы. В одном случае ребенок избегал мать по ее возвращении и выглядел, как правило, очень сердитым. В другом случае малыш вел себя по отношению к матери амбивалентно: он стремился к матери при ее возвращении, добиваясь от нее ласки, и одновременно отталкивал ее, когда она пыталась приласкать его. Такие ненадежно привязанные дети со временем были склонны становиться зависимыми от различных авторитетных фигур (Sroufe et al., 1983).

Сроуф и его коллеги провели наблюдение за группой 12- и 18-месячных малышей, которых они разбили на три категории: *надежно привязанные, избегающие и амбивалентные* (Sroufe, 1977). Они следили за этими детьми в течение нескольких лет, включая годы обучения в начальной школе. Уже в 2-летнем возрасте различие между надежно привязанными и остальными детьми бросалось в глаза. Дети, у которых в 18 месяцев была прочная привязанность, проявляли больше энтузиазма, упорства и готовности к совместной деятельности. В 2 года они более умело обращались с игрушками и общались со сверстниками, чем дети из двух других категорий. Они проявляли больше фантазии в символических играх, чем другие малыши.

Таблица 7-1

Тест «Незнакомая ситуация» Мэри Эйнсворт [1]

Эпизод	Событие	Наблюдаемые переменные
1.	Экспериментатор проводит мать с ребенком в игровую комнату, а затем покидает их	
2.	Родитель сидит, а ребенок играет с игрушками	Родитель как безопасное укрытие
3.	Входит незнакомый человек, усаживается рядом с родителем и заговаривает с ним	Реакция на незнакомого взрослого
4.	Родитель уходит; незнакомец реагирует на ребеика и утешает его, если тот расстроен	Тревога отделения
5.	Родитель возвращается, пытается приласкать малыша и утешает его в случае необходимости; незнакомец уходит	Реакция на воссоединение
6.	Родитель уходит из комнаты; ребенок остается один	Тревога отделения
7.	Входит незнакомец и пытается успокоить ребенка	Способность поддаваться утешению со стороны незнакомца
8.	Родитель возвращается; пытается приласкать малыша или успокоить его, если это нужно, и снова заинтересовать игрушками	Реакция на воссоединение

Источник: Ainsworth et al., 1978.

[1] Хотя каждый эпизод длился около 3-х минут, время разлуки родителя и малыша могло быть сокращено, если расставание причиняло ребенку страдание.

Эти различия сохранялись и тогда, когда детям было уже по 5 лет (Arend, Gore, & Sroufe, 1979). Позже, в начальной школе, дети, которые были отнесены к группе надежно привязанных в первой половине 2-го года жизни, демонстрировали больше настойчивости в учебе, проявляли большее стремление к овладению новыми навыками и более эффективно общались со взрослыми и сверстниками (Bretherton, & Waters, 1985).

Множество других исследований (причем в некоторых из них была использована иная методика) дали такие же результаты (Belsky, & Rovine, 1990). Похоже, что качество отношений между ребенком в возрасте от 6 до 18 месяцев и заботящимся о нем взрослом закладывает фундамент для развития различных сторон личности ребенка. Надежно привязанные дети 2-го года жизни и младшие дошкольники выполняют такие простые действия, как исследование игровой комнаты, лучше тех, кто привязан ненадежно. Они ловко обходят стоящую в комнате мебель, находят свой путь к интересующим их игрушкам и удобно устраиваются для игры с ними, обнаруживая большую непринужденность, чем дети, у которых имеются проблемы с привязанностью (Cassidy, 1986). Кроме того, надежно привязанные трехлетки пользуются большим расположением сверстников в детском саду (Jacobson, & Wille, 1986).

Теплые, прочные отношения между младенцем и тем, кто о нем заботится, вместе с речевым общением приводят к более высокому уровню когнитивной компетенции и социальных навыков (Olson, Bates, & Bayles, 1984). Они способствуют активной исследовательско-ориентировочной деятельности, раннему овладению игрой с предметами и освоению социальной среды. Следовательно, надежная привязанность младенца к взрослому, заботящемуся о нем, является основой для дальнейшего развития.

Отзывчивость. Многочисленные исследования показали, что отзывчивость матери имеет важные последствия для психосоциального развития ребенка. Эйнсворт (Ainsworth, 1967) во время исследований детей в Уганде выяснила, что у малышей, обнаруживающих в своем поведении сильнейшую привязанность, были очень чуткие матери, быстро реагирующие на запросы ребенка. В Соединенных Штатах исследовательница сделала сообщение, в котором заявила, что матери надежно привязанных годовалых детей более чутко реагировали на их крики, были более ласковыми и нежными, менее скованными при тесных физических контактах и лучше, чем матери годовалых детей с ослабленной привязанностью синхронизировали график кормления и игры с собственным ритмом жизни малыша (Ainsworth et al., 1978). С тех пор ученые постоянно находят подтверждения тому, что матери надежно привязанных годовалых детей более чутко реагируют на их физические потребности, на их сигналы о том, что им плохо, и на их попытки установить связь с помощью лицевой экспрессии и вокализаций (Bornstein, 1989).

Означает ли это, что мать должна реагировать на все, что делает ее ребенок? Конечно, нет. Даже самые чуткие матери не отзываются ежеминутно на действия своих малышей. Борнштейн и Тамис-Ле Монда (Bornstein, & Tamis-LeMonda, 1989) установили, что отзывчивость матерей меняется в зависимости от того, страдает в даный момент их ребенок или нет. Когда младенцы испытывают дистресс, средняя

мать быстро реагирует в 75 % случаев. Ученые также обнаружили, что хотя большинство матерей неизменно реагируют на плач своих детей, некоторые родительницы все же остаются безучастными. Существенно большее разнообразие наблюдается в реакциях матерей на призывы малышей о внимании, а также на их вокализации и улыбки. Одни матери отзываются на эти сигналы своих детей лишь в 5 % случаев, в то время как другие — в 50 %. Кроме того, ответные реакции матерей в этом случае различаются: одни отвечают игровыми действиями, другие — звукоподражанием, а третьи — прикосновениями, похлопыванием и кормлением. Согласно этим и другим исследованиям, дети, чьи матери во время первых 6 месяцев и позже реагировали на их сигналы с повышенной отзывчивостью, отличаются большей привязанностью, а также более развитыми когнитивными способностями.

Кларк-Стюарт и Хеви (Clarke-Stewart, & Hevey, 1982) также изучали взаимодействия матерей и детей как с прочной, так и ослабленной привязанностью. Они заметили, что у матерей, внимательных к своему ребенку и чутко реагирующих на его вербальные сигналы, дети были более самостоятельными и разговорчивыми. Взаимодействие между надежно привязанным младенцем и матерью отличалось большей нежностью и теплотой, и в результате ребенок вел себя более дружелюбно и покладисто (Londerville, & Main, 1981).

На материнскую отзывчивость оказывает влияние господствующая в регионе культура. Например, когда Борнштейн и его коллеги (Bornstein et al., 1992) провели исследование паттернов отзывчивости «мать—младенец» в Нью-Йорке, Париже и Токио, то обнаружилось, что в каждой из трех стран матери поощряли детей к исследованию своего окружения и на их горькие слезы отвечали заботой, а на издаваемые ими радостные звуки — подражанием. Однако были обнаружены различия в материнских реакциях на особенности проявления зрительного внимания со стороны ребенка.

Синхронность в общении. Исследователи посвятили много времени изучению двусторонней системы эмоционального общения между матерью и младенцем, которая была продемонстрирована в «эксперименте с каменным лицом». Шаффер (Shaffer, 1988) исследовал то, каким образом достигается взаимозависимость или интерактивная *синхронность* между младенцем и заботящимся о нем взрослом. Он заметил, что в большинстве своем поведение младенцев соответствует чередованию двух состояний: «включено» — «выключено»; к примеру, при визуальном изучении новых объектов младенцы пристально смотрят на них, а затем отводят глаза. Некоторые взрослые реагируют на эти чередующиеся состояния более умело, чем другие. В записанных на видеопленку ситуациях, где матери общаются лицом к лицу со своими 3-месячными детьми, мы видим чередование обоюдного приближения и отстранения: мать и младенец попеременно смотрят друг на друга и отводят взгляд, прикасаются друг к другу и реагируют на эти прикосновения, издают звуки и отвечают на них. Именно эта исключительная синхронность в действиях младенца

ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ (СИНХРОННОСТЬ)

Паттерн взаимного обмена между взрослым и младенцем, при котором каждый из них реагирует и воздействует на движения и ритмы другого.

и взрослого, заботящегося о нем в течение первых месяцев, предсказывает прочные отношения в возрасте 1 года, равно как и более сложные формы коммуникации в этот период (Isabella, Belsky, & Von Eye, 1989).

Заботящиеся о детях взрослые не только реагируют на поведенческие ритмы ребенка. Они также меняют темп и характер диалога с помощью различных приемов: показывают младенцу новый объект, имитируют звуки или движения ребенка, помогают ему добраться до предмета его интереса. Следя за реакциями малыша, взрослые постепенно узнают, когда ребенок бывает наиболее восприимчив к новым репликам. Но какие бы приемы ни использовались, должны пройти месяцы, прежде чем процесс взаимодействия получит полное развитие.

Некоторые приемы, похоже, оказываются особенно действенными при развитии синхронности (Field, 1977; Paulby, 1977). Филд сравнивал реакции младенцев на три различных вида материнского поведения: спонтанные действия матери, ее сознательные попытки привлечь и удержать внимание ребенка и ее подражание ребенку. Младенцы чаще всего реагировали на подражание, возможно, в силу замедленного, подчеркнутого характера подражательных действий. Чем больше сходство между поведением матери и младенца, тем меньшее несоответствие приходится преодолевать ребенку и тем более внимательным он будет. Кроме того, оказалось, что каждая мать строго соблюдала чередование пауз в общении, устанавливаемых ее ребенком. Филд предположил, что удовлетворение потребности ребенка в паузе является одним из первых правил «общения», которое заботящийся о нем взрослый обязан выучить.

Некоторые родители иногда излишне настойчиво побуждают своего малыша к действиям, несмотря на сигналы сопротивления с его стороны. Младенцы отворачиваются, прячут лицо, закрывают глаза, пытаясь дать себе минутную передышку, но родители не прекращают свои усилия до тех пор, пока ребенок не начинает плакать. Другие же родители, напротив, недостаточно стимулируют активность своего ребенка. Они игнорируют улыбки малыша, его лепет или другие попытки обратить на себя внимание. Младенец, чьи старания привлечь к себе внимание игнорируют, вскоре прекратит свои попытки (если только подобное внимание не является для него насущной потребностью) и, вполне вероятно, заплачет. Часто родители демонстрируют смешанные паттерны чувствительности. Иногда они излишне стимулируют ребенка, иногда побуждают его недостаточно, а иногда они неправильно истолковывают его сигналы. Эти тенденции особенно характерны для матерей, жестоко обращающихся с детьми (Kropp, & Haynes, 1987), матерей, находящихся в депрессивном состоянии (Field, 1986), некоторых матерей-подростков (Lamb, 1987) и матерей, чей темперамент резко отличается от темперамента их ребенка (Weber, Levitt, & Clark, 1986).

Поведение чувствительной и отзывчивой матери меняется по мере того, как ребенок становится старше (Crockenberg, & McCluskey, 1986). Некоторые ученые для характеристики роли матери или отца в постепенном структурировании взаимодействий «родитель—ребенок» используют выражение «создание поддерживающих конструкций» (Ratner, & Bruner, 1978; Vandell, & Wilson, 1987). То есть родители создают некую опорную конструкцию, вокруг которой строится их взаимодействие с ребенком. Они находят подходящие забавы, наподо-

СОЗДАНИЕ ПОДДЕРЖИВАЮЩИХ КОНСТРУКЦИЙ

Постепенное, прогрессирующее структурирование родителями взаимодействий «родитель—ребенок».

бие игрового подражания или игры в прятки. Когда ребенок становится старше, игры принимают более сложный характер. Ребенок усваивает постепенно усложняющиеся правила социального взаимодействия — правила темпа и очередности, как говорить и как передразнивать, как поддерживать игру и т. д.

Взаимозависимость и сигнализирование в младенчестве закладывают основу для устойчивых паттернов взаимодействия. Это было продемонстрировано в исследованиях реакции матери на плач ребенка. Как правило, у матерей, реагировавших на слезы младенца в первые несколько месяцев быстро и регулярно, дети к концу 1-го года плакали меньше. Быстрый отклик придавал малышам уверенность в эффективности установленной ими связи и поощрял их развивать другие способы подачи сигналов матерям (Bell, & Ainsworth, 1972). Если же материнская забота не отличалась постоянством, у младенцев не возникало чувство уверенности, и они или постоянно пытались привлечь к себе внимание, или становились менее отзывчивыми.

На 2-м году жизни ребенка взаимозависимость развивается в различные формы поведения. Некоторые начавшие ходить дети демонстрируют спонтанное совместное поведение как с родителями, так и с другими детьми: показывая игрушку, кладя ее кому-нибудь на колени или с ее помощью приглашая другого ребенка принять участие в игре. Подобное поведение свидетельствует об интересе ребенка к свойствам игрушек, удовольствии от совместной игры и понимании того, что другие могут видеть то же, что и он.

Дети начинают использовать навыки, приобретенные в общении с матерью, в более широком социальном контексте. Это знаменует важную ступень в их развитии и говорит о том, что некоторые дети 2-го года жизни не столь эгоцентричны, как полагал Пиаже (Eisenberg, 1989).

Множественная или исключительная привязанность. Младенцы, имеющие отношения исключительно с одним из родителей, склонны проявлять сильную боязнь незнакомцев и тревогу отделения. Кроме того, они демонстрируют эти виды тревоги в более раннем возрасте, чем те дети, которые имеют связи не только с одним родителем (Ainsworth, 1967). Ребенок бурно реагирует на расставание с родителем, если постоянно находится рядом с ним, спит в одной комнате, если родитель носит его за спиной. И наоборот, если о ребенке с момента рождения заботится много людей, он склонен относиться к незнакомцам и разлуке с родителем гораздо менее тревожно (Maccoby, & Feldman, 1972).

Часто возникает вопрос: замедлится ли развитие привязанности, если в уходе за младенцем, помимо родителей, будут участвовать и другие люди? Важность этого вопроса становится неоспоримой, когда мы узнаем, что ежегодно 5,5 млн детей находятся под опекой множества людей во время своего пребывания в различных детских учреждениях. Если степень привязанности играет весомую роль, дети, проводящие с родителями меньше времени, будут от этого страдать — по крайней мере, так может показаться. Исследования свидетельствуют, однако, что нахождение в детских яслях и садах и множественность заботящихся могут и не оказывать

негативного влияния на привязанность. У таких детей часто формируется множественная привязанность (Clarke-Stewart, & Fein, 1983; Welles-Nystrom, 1988). Например, младенцы привязываются не только к матерям, но также и к отцам, братьям и сестрам, сверстникам.

Когда начавшие ходить младенцы в первый раз оказываются в яслях, они часто испытывают горечь разлуки. Особенно это характерно для детей в возрасте от 15 до 18 месяцев. Но даже в этот уязвимый период одни малыши приспосабливаются к новым условиям легче, чем другие. Наибольшие трудности испытывают дети, у которых установились отношения исключительно с одним человеком. Те, с которыми расстаются слишком часто и о которых заботится слишком много людей, тоже страдают от разлуки. Легче всего приспособиться тем малышам, которые имели опыт отношений с другими заботящимися о них взрослыми, помимо родителей, и у которых есть определенный опыт расставаний с несколькими случаями благополучного воссоединения (Jacobson, & Wille, 1984).

Представляется, что система социальных связей младенца необычайно сложна и разнообразна. Анна Фрейд в своем известном исследовании (Freud, & Dann, 1951) шести еврейских сирот из Германии, разлученных с родителями в раннем возрасте во время Второй мировой войны, показала, какой сильной может быть привязанность детей к своим сверстникам. Малышей разместили в загородном доме в английском местечке Буллдог Бэнкс, который был приспособлен под детский сад для детей, потерявших родителей во время войны. Они впервые оказались в уютной, интимной обстановке — до этого они находились в более крупных учреждениях. В силу своего прошлого опыта, дети либо вели себя враждебно с воспитателями, либо игнорировали их. В то же время они проявляли заботу друг о друге. Так, когда воспитательница случайно сбила одного из малышей с ног, двое других стали бросать в нее камнями и обзывать ее. Они готовы были прийти друг другу на выручку даже в тех случаях, когда это грозило им какими-то неприятностями.

Время от времени взрослые и младенцы наталкиваются на серьезные трудности, когда пытаются сформировать отношения привязанности. Эти проблемы, называемые *нарушениями эмоциональных связей*, мы и обсудим далее.

Нарушения эмоциональных связей

Нарушения эмоциональных связей могут встречаться у младенцев, которые обнаруживают резкое снижение темпов роста вследствие материнской депривации или дисфункции. Такие младенцы обычно маленькие и истощенные. Они выглядят больными и неспособны должным образом переваривать пищу. Иногда они начинают есть сразу после помещения в больницу; в других случаях отказываются от еды, оставаясь вялыми и отрешенными, почти неподвижными. Эти дети часто избегают контакта глаз, уставясь в одну точку, отворачиваясь, закрывая лицо или глаза. По определению, младенцы с нарушенной способностью роста имеют вес, характерный всего для 3 % детей их возрастной группы (относящихся к нижней границе распределения), но у них отсутствуют признаки болезней или отклонений, которыми можно было бы объяснить их неспособность расти. Однако специалисты часто отмечают наличие проблем в семье и социальном окружении таких детей. Вдобавок, иногда у

них наблюдаются и задержки общего развития, которые, однако, могут быть устранены благодаря полноценному питанию (Barbero, 1983; Drotar, 1985).

Нарушения эмоциональных связей могут быть вызваны плохим обращением с ребенком. Если ребенок с младенческих лет подвергается жестокому обращению, то он лишается тех (вос)питательных отношений, на которые рассчитывает, что может оказать разрушительное воздействие на всю его жизнь. Исследования показали, что у начавших ходить детей, подвергающихся физическому насилию и не развивших надежных привязанностей, возникают искажения и задержки в развитии чувства Я и овладении языком, — процессах, идущих согласованно. Если младенцам удается прочно привязаться к кому-то в течение 1-го года жизни, плохое обращение в течение 2-го года приносит им меньший вред (Beeghly, & Cicchetti, 1994).

Другие исследования указывают на потенциально опасное сочетание двух факторов: 1) халатного или непостоянного выполнения материнских функций и 2) биологической (или, говоря иначе, обусловленной темпераментом) уязвимости младенца. Это сочетание может привести к ненадежной амбивалентной привязанности ребенка, который будет испытывать сильные страдания, вспышки гнева, а впоследствии и трудности при социальной адаптации (Cassidy, & Berlin, 1994). Плохое обращение иногда бывает связано с навязываемым, вмешивающимся уходом матери, которая не учитывает желаний малыша и мешает ему проявлять собственную активность. Когда стиль взаимодействия матери с ее 6-месячным младенцем отличается навязыванием собственной воли, то ребенок может демонстрировать низкий уровень учебных, социальных, эмоциональных и поведенческих навыков в 1-м и 2-м классах школы (Egelund, Pianta, & O'Brien, 1993).

В отдельных случаях матери младенцев с нарушенной способностью роста, а также тех малышей, с которыми жестоко обращаются, оказываются психически или физически больными, страдающими депрессией, алкоголизмом или наркоманией. Возможно, они пережили недавно кризис, оказавший на них сильное эмоциональное воздействие. Любопытно, что родители детей с нарушенной способностью роста часто в свои младенческие годы на себе испытывали подобную депривацию. Ряд исследований показал, что 85 % родителей, плохо заботящихся о своих детях или жестоко обращающихся с ними, имели аналогичный негативный опыт в своем раннем детстве. Разумеется, не все люди, к которым плохо относились в детском возрасте, повзрослев, начинают так же относиться к собственным детям, но очень часто этот цикл повторяется (Helfer, 1982).

Младенцы, требующие особого ухода, имеют серьезные разрывы и напряжения в своих отношениях с родителями. Далее мы рассмотрим особые потребности и проблемы этих младенцев, а также возможности их психосоциального развития.

Младенцы, требующие особого ухода

Слепые младенцы не могут следить за выражением лица заботящегося о них человека или улыбаться в ответ. Поведение глухих малышей могут принимать за непослушание. Дети с другими серьезными недостатками неспособны реагировать на сигналы так, как это делают здоровые малыши. Явные отклонения у детей, которые заметны с момента рождения, такие как синдром Дауна и церебральный паралич, создают немалые адаптационные трудности для всех членов семьи. До недав-

него времени специалисты слишком часто игнорировали то, как младенец воздействует на заботящегося о нем взрослого, сосредоточивая все внимание на том, как поведение взрослого отражается на ребенке. В последнее десятилетие, однако, психологи начали уделять больше внимания роли ребенка в отношениях со взрослыми. Поэтому, когда мы изучаем, как поведение младенцев с особыми потребностями влияет на взрослых, мы начинаем замечать те едва уловимые средства, с помощью которых ребенок помогает поддерживать те основные связи, которые, по-видимому, столь важны для последующей социализации.

Слепые дети. Визуальное общение между взрослым и ребенком является, как правило, ключевым элементом в установлении отношений привязанности. Заботящиеся регулируют свое поведение в соответствии с едва заметными откликами со стороны младенца — его ответными взглядами, улыбками и зрительным слежением. Но те, кто ухаживает за слепым ребенком, часто невольно ощущают, что он на них не реагирует. Важно, чтобы младенец и ухаживающий за ним взрослый наладили понятную для обоих систему коммуникации и преодолели эту помеху.

В первые годы жизни одним из наиболее развитых средств научения у нормального ребенка является система зрительного восприятия. Малыши разглядывают и прослеживают взглядом все новое, чему-то отдавая явное предпочтение. Особенно им нравится разглядывать лица людей. Однако слепые не могут наблюдать за тонкими изменениями лицевой экспрессии заботящихся о них взрослых или следить за их движениями. Тем самым слепые дети лишены возможности получать информацию, которую зрячие младенцы используют при выработке собственных реакций.

Заботящиеся о зрячих младенцах полагаются на их визуальные сигналы различения, узнавания и предпочтения. Слепые дети, с нормально развитыми остальными функциями, начинают подавать сигналы «я хочу это» или «возьмите меня на руки» не раньше окончания 1-го года жизни. Таким образом, первые несколько месяцев жизни исключительно сложны как для заботящегося о слепом ребенке, так и для самого ребенка. Кажущееся отсутствие ответных реакций у малыша может стать эмоциональным потрясением для родителей, если те не проконсультируются у специалиста. Опасность здесь в том, что коммуникация и взаимозависимость действий будут нарушены, и в том, что заботящийся будет отстраняться от младенца (Fraiberg, 1974).

У слепых малышей избирательная, социальная улыбка появляется позже, чем у зрячих; при этом они улыбаются реже и менее заразительно, чем последние. У них бедная лицевая экспрессия. Однако они быстро осваивают широкий набор выразительных жестов, с помощью которых они сигнализируют о своих потребностях заботящимся о них людям. В конечном счете, они научаются адресовать и связывать эти сигналы с невидимыми для них людьми и предметами. Обучение родителей и воспитателей слепых детей тому, как улавливать и истолковывать сигналы рук, способствует налаживанию диалога родитель—ребенок, формированию привязанности и всей последующей социализации (Fraiberg, 1974).

Глухие дети. Трудности развития глухих младенцев отличаются от тех, с которыми сталкиваются слепые малыши. В первые несколько месяцев жизни их хорошо

развитая зрительная система восполняет отсутствие у них слуха. Эти дети визуально восприимчивы. Однако после первых 6 месяцев коммуникация между родителями и младенцами начинает нарушаться. Реакции детей перестают соответствовать ожиданиям родителей. Зачастую те обнаруживают, что их ребенок глух, не раньше 2-го года его жизни. К этому времени ребенок уже пропустил очень многое из того, что ему сообщали взрослые. Одним из первых признаков дефекта слуха у годовалых детей является их кажущееся непослушание, равно как и частое вздрагивание от испуга при появлении людей в их поле зрения. (Ребенок не слышит, как они подходят.) У двухлеток могут наблюдаться вспышки раздражения и частые проявления непослушания (или, наоборот, крайняя замкнутость) вместе с неспособностью развить нормальные ожидания в отношении своего окружения.

Родители, ранее то и дело разговаривавшие со своим ребенком, могут испытать настоящий шок, узнав, что их малыш глух. Подобно родителям слепых детей, они нуждаются в специальном обучении и консультировании, с тем чтобы они могли помочь развиться своим детям. При отсутствии надлежащего внимания к ребенку в период младенчества глухота может стать причиной недостаточной коммуникации в течение дошкольных лет и последующей социальной, интеллектуальной и психологической ущербности (Meadow, 1975).

Дети с серьезными отклонениями. Если ребенок рождается с серьезным расстройством здоровья, таким, например, как церебральный паралич, существует высокий риск материнского неприятия, отдаления и депрессии. Такой ребенок ставит под угрозу супружеские отношения и может негативно повлиять на других детей в семье. Социальные работники способны быстро помочь семье в разрешении этих проблем, и с ними следует сразу же установить связь. Успех или неудача в преодолении психологических травм на раннем этапе могут оказать большое влияние на способность родителей принимать взвешенные решения в отношении ухода за ребенком и его образования (Turnbull, & Turnbull, 1990).

Как вы уже видели, большая часть исследований, касающихся развития ребенка, фокусирует свое внимание на отношениях матери с младенцем, пренебрегая остальными членами семьи. Факты свидетельствуют, однако, что у младенцев возникает не менее прочная привязанность к отцу, братьям и сестрам и другим членам семьи, особенно если у тех устанавливаются тесные и регулярные контакты с ребенком, начиная с момента его рождения. Эти привязанности мы и рассмотрим далее.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите тест «незнакомая ситуация» и объясните, почему он используется чаще других методик для оценки привязаниости младеица к основиому заботящемуся о нем лицу (как правило, матери).
2. Как проявление чуткости со стороиы тех, кто окружает ребенка, влияет иа развитие «привязывающего» поведения?
3. Как особые потребности детей с сенсориыми нарушениями и поражениями ЦНС сказываются иа развитии привязанности между ними и заботящимися о них взрослыми?

ОТЦЫ, БРАТЬЯ И СЕСТРЫ И СЕМЕЙНАЯ СИСТЕМА

Большинство детей развиваются в социальной обстановке, которая поощряет ранние привязанности к отцу, братьям и сестрам, дедушкам и бабушкам, а также другим членам семьи. Прочность одних взаимоотношений может восполнить ущербность других, когда младенцы начинают относиться по-разному к окружающим их людям. Ход эмоционального развития ребенка не должен зависеть от надежности или слабости единственной привязанности.

Отцы

В 80-е годы ученые намного расширили свои познания об отцах и их функциях в американских семьях. Имеются свидетельства того, что в наше время отцы проводят со своими маленькими детьми больше времени, чем раньше (Pleck, 1985; Ricks, 1985). За исключением кормления грудью, отцы способны обеспечить полный уход за ребенком. Они могут купать его, пеленать, кормить и качать так же умело, как мать. Отцы способны улавливать сигналы ребенка столь же чутко, как матери (Parke, 1981), и младенцы могут привязаться к отцам не меньше, чем к матерям. У отцов, которые посвящают много времени заботам о грудном ребенке, устанавливаются с ним прочные отношения привязанности, и детям это приносит большую пользу (Ricks, 1985). Однако, несмотря на свои возможности, большинство отцов не берут на себя основную ответственность в уходе за ребенком. Как результат, отношения отца с младенцем часто отличаются от материнских отношений.

Отцовский уход за ребенком. Стиль взаимодействия отцов с маленькими детьми отличается от стиля взаимодействия с ними матерей. В то время как матери, по-видимому, общаются с детьми прежде всего в процессе ухода, отцы взаимодействуют с ними в процессе игры (Parke, 1981). Кроме того, отцы часто проявляют больше физической силы, активности и стихийности в обращении с детьми. Игра между отцом и ребенком носит циклический характер, за вспышками возбуждения и проявления взаимного внимания следуют периоды минимальной активности. Матери вовлекают детей в нежные, спокойные, предсказуемые игры или же затевают такие традиционные игры, как «ладушки». Отцы же склонны устраивать необычные, энергичные, непредсказуемые игры, которые детям особенно нравятся (Lamb, & Lamb, 1976). Интересно, что когда отец берет на себя основную заботу о ребенке, он склонен вести себя так, как это делает мать (Field, 1978).

Когда ребенок подрастает и требует меньше непосредственного ухода, взаимодействие отца с ним усиливается. Отцы начинают еще чаще вовлекать детей в различные импровизированные игры, связанные с возней и неразберихой, и больше общаются со своими малышами в общественных местах, таких как зоосад или парк отдыха (Lewis, 1987).

Отцы, которые часто общаются со своими маленькими детьми, чутко реагируют на их сигналы и становятся значимыми фигурами в детском мире, скорее проявляют себя как действенные посредники социализации. Когда ребенок становится

старше, отец превращается для него в важную ролевую модель. Также отец может выступать в роли болельщика ребенка и защитника его успехов. Очевидно, существует определенная связь между взаимодействием ребенка с отцом в младенчестве и взаимодействием между ними в последующие годы детства. У отцов, которые недосягаемы для маленьких детей, могут возникнуть трудности в налаживании с ними прочных эмоциональных связей в последующем. Возможно даже, что они будут негативно влиять на ребенка, когда тот станет старше (Ricks, 1985).

Отцы, занимающие важное место в жизни своих маленьких детей, не только проводят с ними время, но и чутко отзываются на их желания, слезы и связанные с развитием потребности (Esterbrook, & Goldberg, 1984; Parke, 1981). Фактически, в наше время отцы уделяют все больше и больше времени воспитанию ребенка, даже когда тот находится еще в младенческом возрасте (Lamb, 1987; Parke, 1981). В силу этого возрастающего участия, младенцы, по всей вероятности, будут использовать в качестве источников социальных опорных сигналов как матерей, так и отцов. Процесс генерирования родителями опорных сигналов и сверки с ними своего поведения младенцем — важное средство родительского влияния на его социоэмоциональное развитие. Исследования показывают, что отцы, по всей видимости, играют заметную роль в формировании реакций своего ребенка в ситуациях, когда ему неясно, как вести себя в данный момент.

Отцы и семейная система. Существуют определенные социальные и психологические причины того, почему отцы обычно не могут стать равными партнерами в уходе за младенцем. В одном исследовании велось наблюдение за матерями и отцами, посещавшими курсы молодых родителей, на которых, по крайней мере сначала, отцы вели себя очень активно, и ожидалось, что они разделят заботы по уходу за ребенком со своими женами. Но все вышло несколько иначе (Grossman, Pollack, & Golding, 1988). Вскоре после рождения ребенка и матери, и отцы оценили отцовские навыки ухода за младенцем значительно ниже материнских. После чего отцам была отведена роль помощников матерей. Ни один из отцов, принимавших участие в этом исследовании, не говорил о том, что жена помогает ему в уходе за ребенком. Более компетентный родитель — мать — обычно брал на себя основную ответственность по уходу за ребенком и становился более сведущим в удовлетворении его потребностей и интерпретации его сигналов. Второстепенную роль отцов можно, отчасти, связать с чувством некомпетентности в уходе за ребенком (Entwisle, & Doering, 1988).

В большинстве семей проблема ухода за маленьким ребенком снимается тем, что для отца и для матери подбираются взаимодополняющие роли. Менее удачливые пары могут бурно выяснять отношения, так как отец берет на себя функцию вынужденного и случайного помощника: он обычно играет с малышом, но оказывает мало реальной помощи. Безусловно, в некоторых семьях отношения могут носить противоположный характер и отец может играть основную роль в уходе за ребенком.

Косвенное же влияние отца на младенца и на семью в целом весьма значительно. Многочисленные исследования показывают, что эмоциональная поддержка отцом матери в период беременности и раннего младенчества очень важна для установления позитивных начальных отношений. Отсутствие отца в период младенчества создает немалые трудности для функционирования семейной системы (Lewis, 1987).

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЫ

Мы знаем, что рождение ребенка влечет за собой множество перемен в жизни семейной пары. Каждому родителю, исполняющему одновременно роль мужа или жены, приходится балансировать между удовлетворением потребностей нового члена семьи и необходимостью поддерживать приемлемые отношения со своим брачным партнером. Но что происходит, когда рождается второй ребенок? Креппнер и его коллеги (Kreppner et al., 1982) изучали формирование семейной системы, когда количество ее членов увеличивается с 3-х до 4-х после рождения второго ребенка. Они также наблюдали, как меняются взаимодействия членов семьи в течение 2-летнего периода, по мере того как этот новый ребенок подрастает. В частности, они хотели понять, насколько события, сопровождающие развитие ребенка, вынуждают членов семьи изменять характер взаимодействия друг с другом.

Исследователи отобрали для наблюдения 16 ожидавших прибавления семей, каждая из которых состояла из матери, отца и одного ребенка 4 лет или младше. Первые наблюдения были сделаны в заключительный период беременности; обоих родителей расспрашивали об их собственной и семейной биографиях и родительских установках. После рождения второго ребенка все семьи в течение 2-х лет периодически снимали на видеопленку. По каждой семье было отснято в сумме 26 сюжетов, каждый из которых длился не менее 30 минут. Кроме того, наблюдатели проводили в семье от 2-х до 4-х часов во время проведения каждой съемки, выступая при этом в роли обычных гостей. Эти наблюдения были дополнены обширными интервью, когда второму ребенку исполнялось 8 месяцев, и в конце 2-года жизни ребенка.

Хотя исследователи столкнулись с множеством различных паттернов взаимодействия членов семьи, они сумели выделить три фазы в процессе ее формирования.

***Фаза 1*. Младенец становится членом семьи (рождение — 8 месяцев).** После появления второго ребенка нагрузка родителей увеличивается вдвое. Родители должны заботиться о новорожденном и не забывать о воспитании старшего ребенка. Они пробуют различные варианты решения стоящих перед ними задач, например распределяют обязанности по уходу за детьми и ведению домашнего хозяйства, образуя своего рода «рабочую бригаду». Кроме того, родители должны помочь первому ребенку разобраться в его новом положении в семье: ему необходимо свыкнуться с тем, что он «уже большой». При этом он должен получать все требующееся ему внимание. Родители находят различные способы направления в определенное русло, ограничения или удовлетворения потребностей старшего ребенка.

***Фаза 2*. Второй ребенок начинает ползать и ходить (9—16 месяцев).** Когда второй ребенок начинает передвигаться по комнате, у семьи возникают новые трудности. Младший ребенок может теперь непосредственно взаимодействовать со всеми членами семьи, например вмешиваться в игры старшего ребенка. Родители становятся посредниками, когда им приходится решать проблемы, возникающие в ходе контактов братьев и сестер; или учителями — когда устанавливают для детей определенные правила взаимоотношений. Старший ребенок обычно пытается сохранить свое ведущее положение в семье: он может либо взять на себя роль родителя по отношению к младшему ребенку, либо образовать союз с отцом, игнорируя при этом малыша.

***Фаза 3*. Дифференциация внутри семьи (17—24 месяца).** Когда второй ребенок начинает более или менее эффективно пользоваться словами (в 16–18 месяцев), во взаимодействии членов семьи наступает новая фаза. Второй ребенок теперь стал достаточно большим, чтобы устанавливать подлинно партнерские отношения с другими членами семьи. Образуются новые союзы, включая связи между братьями и сестрами. Часто между родителями — взрослыми — и детьми появляется отчетливая граница. Родители считают, что со словесными наставлениями теперь можно обращаться к обоим детям. На этой ступени начинают развиваться новые структуры взаимодействия.

Следует провести дополнительные исследования тех ситуаций, когда семья становится еще больше. Переход от двух к трем детям еще более труден, чем переход от одного к двум. Как выразился один отец: «Стоит в семье появится третьему ребенку, и дети уже превосходят вас числом. А у вас только две пары ног, чтобы догнать их, и две пары рук, чтобы удержать. Вам становится намного сложней».

Хотя в нашей культуре отец часто выполняет вспомогательную роль в уходе за ребенком, он играет важную роль в сложной системе взаимодействий членов семьи. Недостаточно изучить то, как взаимодействуют только мать с ребенком или только отец с ребенком. Мы должны понять, как все трое воздействуют на поведение друг друга. Кларк-Стюарт (Clarke-Stewart, 1978) в своем исследовании трехсторонних отношений во многих семьях обнаружила, что влияние матери на ребенка носит обычно непосредственный характер, тогда как отец влияет на малыша часто опосредованно — через мать. Ребенок же чаще всего влияет на обоих родителей напрямую.

Появление в семье ребенка, особенно первого, затрагивает и саму супружескую жизнь. Наблюдения свидетельствуют, что рождение первого ребенка может стать источником значительного напряжения в супружеских отношениях. Новорожденный отнимает у обоих родителей массу времени и сил. Супруги должны прилагать взаимные усилия по уходу за ребенком, распределяя между собой обязанности, а также принять решение в отношении того, когда матери возвращаться на работу (Baruch, & Barnett, 1986a). Напряжение становится еще большим, если ребенок требует к себе повышенного внимания, часто болеет или родился с отклонениями. Подобный стресс может способствовать сближению супругов (Turnbull, & Turnbull, 1990). Однако если в супружеских отношениях уже была трещина, стресс может породить растущее недовольство и разлад.

Братья и сестры

Между братьями и / или сестрами (сиблингами) образуются значимые и долговременные привязанности, начинающиеся в младенчестве, хотя часто младшие дети более привязаны к старшим, чем те к ним (Lewis, 1987). Младенцы нередко сильно привязываются к старшим братьям и сестрам и бывают очень расстроены, когда их с ними разлучают хотя бы на ночь (Dunn, & Kendrick, 1979).

Часто старшие дети являются для младших образцом для подражания в социальном плане. Глядя на своих старших братьев и сестер, дети учатся тому, как надо делиться, сотрудничать, помогать другим и сопереживать. Они усваивают соответствующие половые роли, семейные традиции и ценности. В некоторых культурах старший ребенок в семье берет на себя основные заботы о младшем (Whiting, & Whiting, 1975). Во многих семьях позитивные аспекты исполняемых старшими братьями и сестрами ролей — помощь, защита и поддержка — сохраняются на протяжении всей жизни. Поэтому вызывает некоторое удивление тот факт, что наибольшее внимание привлекли негативные стороны отношений между сиблингами (Lewis,1987).

Существуют два негативных момента взаимоотношений между сиблингами: соперничество и умаление роли старшего ребенка после рождения младшего. Очевидно, что рождение второго ребенка сильно сказывается на первом или старшем ребенке (см. приложение «Формирование семейной системы»). У родителей остается меньше времени и сил на старшего, и они уделяют ему меньше внимания. Позиции родителей в ходе этих перемен влияют на степень выраженности раздоров, борьбы и соперничества между сиблингами (Dunn, & Kendrick, 1980; Lewis, 1987; Lewis, Feiring, & Kotsonis, 1984). Например, если родители стараются возложить часть обязанностей по уходу за новорожденным на старшего ребенка, между брать-

ями и/или сестрами, а также между старшим ребенком и родителями устанавливаются отношения союзничества. Мать и отец могут называть новорожденного «*нашим* малышом». В общем, если родители оставляют специальное время и для первого ребенка, он, скорей всего, не будет чувствовать себя заброшенным.

Бабушки и дедушки

Во многих культурах бабушки и дедушки навещают своих взрослых детей и внуков, причем нередко каждую неделю. В семьях, где оба родителя работают, дедушки и бабушки нередко становятся основными лицами, заботящимися о ребенке. Роль бабушек и дедушек может быть особенно важна в случае неполных семей (в таких семьях сейчас живет каждый пятый американский ребенок) и в том случае, если мать вынуждена работать (такова ситуация фактически в каждой второй семье с детьми до 3-х лет (U.S. Bureau of the Census, 1993).

Функции дедушек и бабушек обычно отличаются от родительских, и у них устанавливаются несколько иные отношения привязанности с внуками и внучками. Родители родителей чаще выражают одобрение, сочувствие и симпатии, оказывают поддержку и реже наказывают внуков. Иногда эти отношения отличаются большей игривостью и раскованностью (Lewis, 1987). У дедушек с бабушками находится время для того, чтобы рассказывать ребенку истории о тех временах, когда они сами — или их родители — были маленькими. Это способствует формированию у ребенка чувства семейной идентичности и традиции. В некоторых семьях регулярные контакты ребенка с двоюродными братьями и сестрами, тетями, дядями и другими близкими родственниками вносят дополнительный вклад в развитие его чувства принадлежности к более широкой социальной группе — роду.

До сих пор в этой главе мы концентрировали свое внимание на отношениях привязанности и иных аспектах эмоционального развития младенца в течение первого года жизни. Далее мы увидим, что как только привязанность возникла, процесс социализации набирает полную силу (это происходит на втором году жизни ребенка). Ребенок включается в этот процесс благодаря методам воспитания, которые весьма отличаются в разных культурах.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите различия и сходства между взаимодействиями «отец—ребенок» и «мать—ребеиок».
2. Каковы отрицательные и положительные эффекты отиошений между сиблиигами?
3. Какова роль бабушек и дедушек в развитии младеица?

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ НА ВТОРОМ ГОДУ ЖИЗНИ

То, как мы передаем нашу культуру детям, начиная с младенчества, можно увидеть невооруженным глазом. С момента рождения мы пытаемся привить нашим детям установки и ценности, касающиеся их соматической природы или, проще гово-

ря, тела. К ним относятся: приемлемость самостимуляции, допустимая степень физической близости, позволительные границы иждивенчества, а также то, какими должны быть их поведение и их человеческие качества. Эти установки и ценности, которые дети усваивают благодаря специальным приемам воспитания, оказывают огромное влияние на развитие их личности.

Мы рассмотрим эти приемы, влияющие на психосоциальное развитие, в широком контексте подходов к воспитанию детей, характерных для различных культур. Мы сосредоточим свое внимание на четырех аспектах развития младенца: 1) развитии чувства доверия в связи с особенностями ухода за ребенком; 2) восприятии ребенком от родителей сигналов, имеющих культурный подтекст, и сверке своего поведения с этими социальными эталонами; 3) реакциях окружающих людей на попытки ребенка проявить самостоятельность; 4) влиянии методов воспитания на растущее самосознание ребенка. Мы также рассмотрим одно длительное исследование, которое выявило модель семейного воспитания, способствующего полноценному психосоциальному развитию.

Доверие и чувство безопасности

Как вы помните из главы 2, Эриксон считал, что развитие доверия знаменует собой первую ступень психосоциального развития. Именно на этой ступени младенцы узнают, могут ли они полагаться на тех, кто находится рядом с ними, и насколько надежно и предсказуемо их социальное окружение. Если мы рассмотрим методы воспитания детей в разных культурах, мы заметим существенные различия в подходе к развитию у ребенка чувства доверия.

Как вы увидите, доверие возникает у ребенка благодаря материнской заботе. Матери и другие заботящиеся о ребенке взрослые в реакциях на кормление, отнятие от груди и успокаивающее поведение выражают свои ценности и установки в отношении телесных функций, самостимуляции и того, что они считают приемлемым уровнем близости и иждивенчества. Именно по этим реакциям дети узнают, считают ли их хорошими или плохими, должны ли они беспокоиться и чувствовать себя виноватыми, и когда они могут успокоиться и почувствовать себя в безопасности. Они узнают гораздо больше, нежели то, дозволено ли им сосать свой палец или должны ли они спать, укрывшись одеялом.

Кормление, отнятие от груди и успокаивающее поведение. Исследователи, изучающие развитие у ребенка чувства доверия, фокусируют свое внимание не на способах кормления — естественном или искусственном — а скорее на том, как кормление вписывается в полную систему ухода за младенцем. Время кормления допускает особую близость между матерью и малышом, в той мере, в какой оно выражает чувствительность и отзывчивость матери.

В некоторых культурах переходный период между рождением ребенка и его отделением от матери продолжается 3 и более года. Кормление является неотъемлемой частью этих пролонгированных отношений (Mead, & Newton, 1967). Дети могут спать вместе с матерью, их могут носить за спиной большую часть первого

года жизни и кормить грудью до 3-летнего возраста (Richman, LeVine, New, Howrigan, Welles-Nystrom, & LeVine,1988). В других культурах, в частности культуре США, младенцев иногда фактически сразу после рождения отделяют от матери, перестают кормить грудью и помещают в отдельную комнату. Мид и Ньютон с иронией заметили, что переходный период для некоторых американских малышей длится лишь до тех пор, пока не обрезана пуповина!

В Италии младенца обычно растят «всем миром». Матери и малыши редко когда остаются одни. Матери, большей частью, кормят, пеленают и купают своих детей, реагируя на их желания и лаская их. Члены семьи, друзья и соседи принимают активное участие в этом социальном взаимодействии. Одно из исследований показало, что посторонние люди ухаживали за младенцем 70 % времени, даже в присутствии матери: держали на руках, разговаривали с ним, учили и даже дразнили его. Американский исследователь был удивлен тем, насколько окружающим нравилось дразнить ребенка, причем даже в том случае, когда малыша это расстраивало и он начинал плакать. Ребенку показывали соску, но не давали до нее дотянуться; взрослые говорили: «А вот идет папа!», а затем, смеясь, сообщали ему: «А папы-то здесь и нет!» Младенцев легкими щипками пробуждали от дневного сна, когда взрослым хотелось с ними поиграть. Несмотря на такой способ стимуляции, дети переносили ее на удивление хорошо и развивали доверие к миру взрослых (New, 1988).

Немало времени специалисты уделили проблеме сосания пальца и другим успокаивающим действиям и средствам. По-видимому, субъективное состояние, вызываемое сосанием, отражает естественную потребность ребенка. Однако родители реагируют на нее по-разному (Goldberg, 1972; Richman et al., 1988). В начале века в большинстве европейских стран сосание пальца считалось дурной привычкой, наносящей вред общему развитию личности ребенка. Чтобы предотвратить образование этой привычки, изобретали различные средства, наподобие наклеек с неприятным запахом или специальных рукавов. Эти времена, с их неприятием чувственных удовольствий, похоже, прошли. Сегодня многим детям дают соску, полагая, что от нее они отучатся быстрей, чем от сосания пальца. Большинство детей, сосущих пальцы или соски, перестают пользоваться ими в качестве успокаивающих средств к концу дошкольного периода; у тех же, кто продолжает это делать, обычно не получают удовлетворения какие-то другие потребности.

Дети также обращаются и к другим успокаивающим средствам и формам поведения. Любимые одеяла, игрушки и иные предметы, теребление волос или почесывание кожи — все это позволяет испытать хорошо знакомые, привычные ощущения и чувства.

Социальные эталоны и культурные значения

Как мы уже видели ранее, важным средством родительского влияния является подача ребенку опорных сигналов. Когда младенцы не уверены в безопасности ситуации или в правильности своих действий, они могут следить за выражением лица родителя, стараясь уловить тот или иной эмоциональный сигнал. Мы уже могли оценить эффективность таких сигналов при поощрении младенца преодолеть «визуальный обрыв» в экспериментах Э. Гибсон (см. гл. 5) или проявить расположение

к незнакомому человеку. Младенцы ожидают эмоциональных сигналов и при других обстоятельствах, например, когда они не знают, насколько далеко им можно отойти от матери или дозволено ли им исследовать незнакомую игрушку. Младенцы ждут таких сигналов не только от матери, но и от отца. Хотя, когда рядом находятся оба родителя, они смотрят чаще на мать, чем на отца, сигналы, исходящие от отца, похоже, регулируют их поведение столь же эффективно (Hirshberg, & Svejda, 1990).

Что произойдет, если один родитель будет побуждать ребенка изучить неизвестную игрушку, а второй станет выражать неодобрение и проявлять беспокойство по этому поводу? В исследовании, проведенном с годовалыми детьми, родителей обучали подавать согласующиеся или противоречивые эмоциональные сигналы. Младенцы гораздо легче принимали согласующиеся эмоциональные сигналы — независимо от того, были ли оба родителя довольны или обеспокоены, — чем противоречащие друг другу. И действительно, когда дети видели противоположные выражения лиц у родителей, например довольное у матери и испуганное у отца, они разнообразными тревожными действиями выражали свою озадаченность. Некоторые сосали палец или раскачивались в волнении; другие полностью отказывались от своих намерений; третьи бесцельно бродили или выглядели дезориентированными. По-видимому, годовалые дети необыкновенно восприимчивы к эмоциональным сигналам родителей, и одни из них способны справляться с противоречивыми сигналами лучше, чем другие (Hirshberg, 1990).

Благодаря социальным эталонным сигналам и избирательному вниманию родители передают значения собственной культуры уже годовалым детям. Подобная передача культурных значений была продемонстрирована в серии исследований племени кунг сан, живущего на территории Ботсваны и занимающегося охотой и собирательством. В их культуре совместному владению различными предметами придается важное значение. Когда антропологи провели наблюдение за поведением матерей и их 10- и 12-месячных детей, они с удивлением обнаружили, что, в отличие от многих американских родителей, африканские мамы и папы, казалось, не обращали никакого внимания на то, что их дети исследовали посторонние предметы. Они не говорили ничего по этому поводу, не улыбались, не наказывали детей, если те подбирали ветки, листья, кусочки пищи, скорлупу орехов, кости и тому подобное. Они словно показывали всем своим видом: «Наш ребенок учится». Однако взрослые привлекали внимание ребенка к тому, что вещами необходимо делиться. Бабушки проводили символическое обучение, заставляя ребенка дарить родственникам бусинки, специально предназначенные для этой цели. Когда же взрослые все-таки обращали внимание на предметы, интересовавшие ребенка, они делали это в форме поощрения раздела и обмена: «Дай-ка это мне» или: «А ну, передай это» (Bakeman, & Adamson, 1990).

Родители также знакомят малышей с культурными значениями, включая начавших ходить детей в социальные взаимодействия, пусть даже малыши оказываются второстепенными участниками социальной жизни семьи и общины. Барбара Рогофф и ее коллеги (Rogoff et al., 1993) посетили четыре общины — городок индейцев майя в Гватемале, группу обеспеченных американских городских семей, деревню в Индии и группу зажиточных горожан в Турции, — с целью изучения роли

взрослых в содействии усвоению начавшими ходить детьми уместного социального поведения. Иногда взрослые давали детям прямые указания или помогали, но чаще те изучали нормы поведения в обществе за счет собственных тонких наблюдений, подражания и участия в жизни взрослых. Через направляемое участие взрослые восполняли недостаток знаний детей в отношении происходящего и выделяли для них посильные задачи в деятельности группы. Например, в обеденное время дети второго года жизни могли есть вместе с семьей (пищу, которую можно брать руками, вместо еды для взрослых), подражать разговору и жестам взрослых и своих старших братьев и сестер, выражать свое удовольствие, смеяться, а иногда их поощряли выполнить какие-то действия, совершаемые взрослыми, скажем, поднять чашку во время тоста.

Автономия, дисциплина и просоциальное поведение

К тому времени, когда младенцам исполняется год, родители уже обучили их некоторым принципам приемлемого поведения, особенно в том, что касается их потребностей в помощи взрослых и потребности в физической близости. Но в течение второго года жизни ребенка заботящимся о нем взрослым приходится решать целый ряд новых проблем. К концу второго года у начавших ходить детей возникает острый эмоциональный конфликт между все возрастающей потребностью в автономии, с одной стороны, и их явной зависимостью от взрослых и ограниченными возможностями — с другой. Перемены, происходящие с детьми в этом возрасте, были тщательно изучены Маргарет Малер и ее коллегами (Mahler et al., 1975). Они отметили необычную амбивалентность у 18-месячных детей. Начавшие ходить дети разрывались между желанием быть возле своих матерей и потребностью в независимости. Казалось, что новое чувство отдельности пугает их. Они пытались не замечать его, ведя себя так, будто матери являются частью их самих. К примеру, ребенок мог потянуть мать за руку, стремясь заставить ее взять тот предмет, который ему хотелось бы взять самому. Вдобавок, было замечено, что дети этого возраста испытывают более разнообразные эмоции и начинают более эффективно справляться с собственными чувствами, подавляя, например, желание расплакаться.

Реакция родителей на этот внутренний конфликт младенца между автономией и зависимостью выражается в их отношении к дисциплине. Выбор ими методов воспитания может также содействовать развитию у ребенка просоциального поведения уже на втором году жизни.

Дисциплина. Каким образом родитель или взрослый, заботящийся о ребенке, удерживает поведение малыша в определенных рамках? Кто-то, опасаясь, что любой контроль за действиями ребенка помешает его творческой активности и самостоятельности, лишь беспомощно взирает на то, как 2-летний малыш делает все, что ему заблагорассудится. В этом случае наказания, когда к ним все-таки прибегают, часто бывают весьма суровыми, отражая накопившееся у взрослых недовольство. Другие, преисполненные решимости «не испортить» своего ребенка и убежденные, что 2-летний человек должен вести себя, как маленький сознательный

гражданин, настолько ограничивают поведение детей, что те буквально не способны хоть что-то сделать правильно. Конечно, недостатки подобных крайностей очевидны, но не так-то просто снабдить детей ориентирами и руководящими указаниями, которые будут эффективны в каждой ситуации. Например, взрослым, побуждающим детей к самостоятельной исследовательско-ориентировочной деятельности, возможно, придется рано или поздно столкнуться с тем, что их ребенку захочется засунуть в розетку булавку. Очевидно, любые указания не должны выходить за рамки здравого смысла и обязаны учитывать потребности детей в безопасности, независимости и творческой активности.

Реакции родителей помогают детям понять, как их поступки влияют на окружающих. Детям нужна обратная связь, если взрослые хотят, чтобы они научились учитывать потребности других людей. Обратная связь может выражаться в похвале за хорошее поведение («Какой хороший помощник!») или же она может принимать форму мягкого порицания («Так можно сделать больно брату»). Основной принцип обратной связи состоит в том, что в качестве объекта критики выбирается поведение ребенка, а не он сам.

Детей, у которых установились прочные отношения привязанности и чьи потребности удовлетворяются благодаря любящему взаимодействию со взрослыми, нельзя ни испортить проявлением к ним внимания, ни напугать разумными ограничениями. Эти дети более решительны и уверенны в себе, поскольку у них сложились со взрослыми достаточно надежные отношения, чтобы отважиться ступить на путь независимости.

Приучение к туалету. Хотя раньше многие исследователи, следуя теории Фрейда, уделяли значительное внимание методам и последствиям приучения ребенка к туалету, в настоящее время специалисты рассматривают все это как составную часть процесса воспитания. Приучение к туалету — всего лишь один из аспектов поведения, на который оказывают влияние установки взрослых в отношении детской любознательности, способности детей регулировать телесные функции и их потребности в автономии.

Те, кто строг и суров в вопросах, касающихся приучения к туалету, обычно столь же непреклонны и в отношении действий, требующих проявления самостоятельности и независимости, таких как питание, одевание и исследование окружающего мира. Некоторые взрослые требуют, чтобы ребенок с ранних лет контролировал работу своего кишечника и мочевого пузыря; они относятся к «детским казусам» как к чему-то недопустимому и грязному. Такие люди, скорей всего, проявят излишнюю строгость к детям, когда те разобьют тарелку, станут играть в грязи, будут исследовать незнакомые места и предметы или попытаются самостоятельно наесться.

Развитие просоциального поведения. Во многих исследованиях обращалось особое внимание на развитие у начавших ходить детей таких форм *просоциального поведения,* как эмпатия и сотрудничество. Между 18-м и 24-м месяцами

дети начинают делиться с другими, помогать им и сопереживать их горю. Развитие эмпатии можно соотнести с развивающимся чувством Я. Вот как объясняют этот процесс Цан-Ваклер и ее коллеги (Zahn-Waxler et al.,1992, p. 126): «Когда на втором году жизни дети начинают проводить границу между собой и другими и, следовательно, воспринимать других как самостоятельных существ, их эмоциональная вовлеченность в страдания другого человека начинает превращаться из личного страдания в сочувственное отношение к тому, кто страдает». Эти исследователи также полагают, что проявления эмпатии у детей второго года жизни коренятся в надежных привязанностях и в том, как обращаются с ребенком, когда он обижен или нуждается в помощи.

Развитие этой новой способности проявлять участие к окружающим проходит совсем не гладко. Когда дети видят, что другим плохо, они часто приходят в замешательство. Они могут рассмеяться или же не знают, как им реагировать на происходящее. В серии исследований матерей просили сделать вид, что они только что ушиблись. Дети в возрасте 21-го месяца были озадачены и обеспокоены случившимся. Однако через 3 месяца в аналогичной ситуации некоторые из этих детей уже научились утешать мать, наблюдая за тем, как она регулярно проявляла к ним сочувствие, когда они были чем-то расстроены (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, & Chapman, 1983).

В исследованиях проявлений сотрудничества при выполнении простых задач практически ни один из 12-месячных младенцев не помогал другим детям. В 18 месяцев случаи сотрудничества были не часты и, по большей части, случайны. В 24 месяца, при определенном содействии со стороны взрослых, почти все дети были способны сотрудничать друг с другом (Brownell, & Carriger, 1990).

Развитие Я

На первых порах младенцы не могут провести грань между собой и окружающим их миром. Однако постепенно они начинают понимать, что они — отдельные и единственные в своем роде существа, и осознанию этого посвящена значительная часть младенчества. С 3 до 8 месяцев младенцы активно познают свое тело. Сначала они открывают для себя собственные руки и ноги и некоторые из движений, которые ими можно производить. Затем дети начинают воздействовать на окружающий их мир и наблюдать, к чему это приводит. В 7–8 месяцев младенцы начинают проявлять настороженность по отношению к незнакомцам. Они также научаются откладывать осуществление своих действий, пусть и на короткое время. Это позволяет им начать строить схемы «я—другие». Младенцы теперь более преднамеренно ставят свои «опыты» и изучают свои реакции и их последствия. Кроме того, наблюдая за поведением окружающих, дети узнают, как им следует себя вести. Теперь они уже могут подражать другим. Они начинают понимать, чего от них ждут.

В период с 12 до 18 месяцев младенцы прилагают немалые усилия, чтобы разобраться в социальных ожиданиях и в том, что происходит, когда они исследуют социальный мир и проверяют свои «гипотезы» по поводу его устройства. К концу этого периода они безошибочно узнают себя на фотографиях и в зеркале и готовы к более

целенаправленной социализации (Lewis, & Feinman, 1991). Наконец, с 18 до 30 месяцев дети приобретают основательные знания о себе как части социального мира. Они узнают о том, к какому полу они относятся, какими физическими особенностями обладают, что они делают хорошо, а что — плохо, что они могут, а что — нет. Вместе с растущим чувством Я появляются эмоциональные реакции на окружающих, иногда принимающие форму вспышек раздражения. По мере того как дети все больше сознают собственные чувства, они все острее реагируют на фрустрацию и нанесенные им обиды, на которые могут ответить бурным эмоциональным всплеском (Dunn, & Munn, 1985).

Майкл Льюис (Lewis, 1995) изучал развитие у ребенка так называемых «сознательных» эмоций — гордости, стыда, вины и смущения, — которые появляются после того, как младенцу исполняется год. Эти эмоции зависят от интеллектуального понимания социальных норм на достаточно сложном уровне и от чувства «я». То есть младенец должен уметь определять, насколько его поведение отвечает нормам, установленным культурой, и, в конечном итоге, приводит ли оно его к успеху или к неудаче. К тому времени, когда детям исполняется 2,5–3 года, начинается процесс интернализации общественных норм и переход к ориентации на них в личном поведении, независимо от того, находится рядом взрослый или нет.

В возрасте примерно 21 месяца у детей начинает развиваться понимание половых ролей (Goldberg, & Lewis, 1969). Девочки и мальчики начинают вести себя поразному. Высвобождение мальчиков из-под опеки матерей происходит довольно резко, в то время как девочки нуждаются в большей близости с ними и испытывают более амбивалентные чувства в отношении своего обособления. Вероятно, это связано с сознаванием детьми своих половых различий.

К концу второго года в речи детей появляется все больше упоминаний о собственной персоне. Они знают свое имя и произносят его, часто описывая свои потребности и чувства в третьем лице: «Терри хочет пить». В слова «мне» и «мое» теперь вкладывается новый важный смысл; ребенок подчеркивает свое право на обладание чем-то. Даже в тех семьях, где принято всем делиться, начавшие ходить дети могут проявлять откровенно собственнические замашки.

Возможно, что им нужно упрочить понятие собственности, чтобы придать завершенность своему определению Я. Делиться и сотрудничать с другими становится гораздо легче, когда дети твердо знают, что принадлежит им самим.

Сознавание себя — это результат самоизучения, когнитивной зрелости и размышлений о себе. Часто можно слышать, как начавшие ходить дети разговаривают с собой, увещевают себя («Нет, Ли, не трогай это») и говорят себе хвалебные слова («Я — хорошая девочка!). Они включают культурные и социальные ожидания в свои размышления и в свое поведение и начинают оценивать себя и других в свете этих ожиданий. Если у них складываются устойчивые, теплые взаимоотношения с заботящимся о них взрослым внутри среды, которую они могут свободно исследовать и, в известных пределах, контролировать, дети научаются делать обоснованные предсказания об окружающим мире. Постепенно у них формируется вполне определенное представление о себе — возможно, как о принимаемой обществом, компетентной личности.

Гарвардская исследовательская программа: эффективная модель семейного воспитания дошкольников

Вероятно, нет такой идеальной системы воспитания детей, которая могла бы практиковаться в каждой семье. Тем не менее в течение двух десятилетий Бертон Уайт и его коллеги по исследовательской программе Гарвардского университета пытались очертить контуры того, что они считают эффективной системой домашнего воспитания маленьких детей.

Согласно Уайту, «эффективные» матери вовсе не посвящают уходу за детьми все свое время (White, 1975). Многие заняты на службе неполный рабочий день, а в остальное время слишком загружены домашними делами, чтобы тратить много времени на непосредственное руководство занятиями своих детей. Но они, как правило, позволяют им и даже побуждают их самостоятельно исследовать окружающий мир, создавая для этого безопасную среду и четко обозначая допустимые границы, при этом редко прерывают свои дела, чтобы ответить на какую-то просьбу или вопрос ребенка. Тем не менее такие матери обеспечивают детям богатую учебную среду и снабжают массой сведений.

Прежде всего, эффективный родитель выступает в роли консультанта своего ребенка по вопросам поведения и, одновременно, в роли архитектора его окружающей среды. Мать или отец должны быть доступны для ребенка, чтобы объяснить ему незнакомое явление, дать название новому предмету или субъективному опыту, похвалить за исследование и открытие, установить границы безопасной деятельности и помочь приспособиться к социальным требованиям. В то же время родитель создает среду, стимулирующую и поддерживающую когнитивное и физическое развитие ребенка. И действительно, некоторые специалисты обнаружили, что реакция родителя на поведение ребенка в возрасте между 10 месяцами и 2 годами и его взаимодействие с последним оказывают значительное и долговременное влияние на когнитивное и эмоциональное развитие на протяжении всего детства (White, 1988).

В модели Уайта представлен только один метод воспитания детей, принятый в американских семьях, принадлежащих к среднему классу. При этом ряд ценностей, характерных для американской культуры в целом, переносится на конкретное поведение родителей, взаимодействующих со своими детьми. Хотя это не единственный эффективный метод, он имеет немало явных достоинств. Дети, воспитанные таким способом, приобретают активный, исследующий стиль учения. Они проявляют решительность при подходе к проблемам, понимание границ, уверенность в своих силах и чувство компетентности в отношении познания окружающего мира. Подобные чувства, установки и подходы могут влиять на способность к научению в течение всей их жизни.

Постепенно дети все реже и реже оказываются в обществе матери. Данное обстоятельство имеет важное значение для психосоциального развития младенца, так как основные заботы о нем теперь принимают на себя другие люди. Далее мы обсудим то, как занятость родителей сказывается на воспитании ребенка. Как вы увидите, отношение к воспитанию детей, — включая финансовую помощь со стороны государства, — обусловлено конкретной общественной системой.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите некоторые из обусловленных культурой различий в практнке ухода за маленькими детьми и объясните, как эти различия могут сказываться на дальнейшем развитии личности ребенка.
2. Объясните, что такое социальные опорные сигналы (эталоны).
3. Опишите систему эффективного домашнего воспитания маленьких детей, выявленную учеными из Гарвардского университета.

ЗАНЯТОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ

Рассматривая влияние занятости родителей на уход за детьми, мы будем говорить прежде всего о занятости матерей, как основной причине, вынуждающей семьи находить альтернативные варианты присмотра за ребенком. Делаем мы это потому, что в большинстве семей именно мать берет на себя основные заботы о ребенке. Однако сейчас подобные обязанности все чаще и чаще выполняют также и отцы. Они могут делать это по ряду причин, включая такие, как развод, после которого ребенок остается с отцом; смерть или болезнь матери; признание обоими родителями того, что мать способна заработать больше, чем отец, и потому ей необходимо работать, или что отец является более умелым и внимательным родителем. В этих случаях поводом для поиска альтернативного варианта присмотра за ребенком становится занятость отца.

В процессе рассмотрения данного вопроса мы проведем сравнение американской и шведской системы детских учреждений. Когда вы будете читать о шведской модели, не забывайте о том, что возможность пользоваться социальными благами часто имеет свои экономические издержки. Шведская система социального благосостояния ложится тяжелым бременем на шведскую экономику. Высокий уровень налогов вынудил многих шведов покинуть страну и заставил других добиваться экономических преобразований.

Социальная экология воспитания

Под *социальной экологией воспитания* понимаются социальные компоненты и установки, образующие ту среду, в которой осуществляется воспитание. Она включает в себя, в числе прочего, правительственную политику и поддержку, местные традиции и финансовые затраты. Неудивительно, что социальная экология воспитания имеет национальные отличия.

В Швеции, например, 85 % матерей, имеющих детей дошкольного возраста, трудятся полный или неполный рабочий день за пределами дома. В результате существует огромная потребность в присмотре за детьми, которая удовлетворяется за счет системы детских учреждений, финансируемых государством (Andersson, 1989). В частности, каждой семье, нуждающейся в том, чтобы за ребенком был осуществлен присмотр, предоставляется ряд возможностей. Родители могут отдать ребенка в дневные ясли или детский сад или поручить его заботам семейных воспитателей (так называемых дневных мам). Работа и детских учреждений, и дневных мам конт-

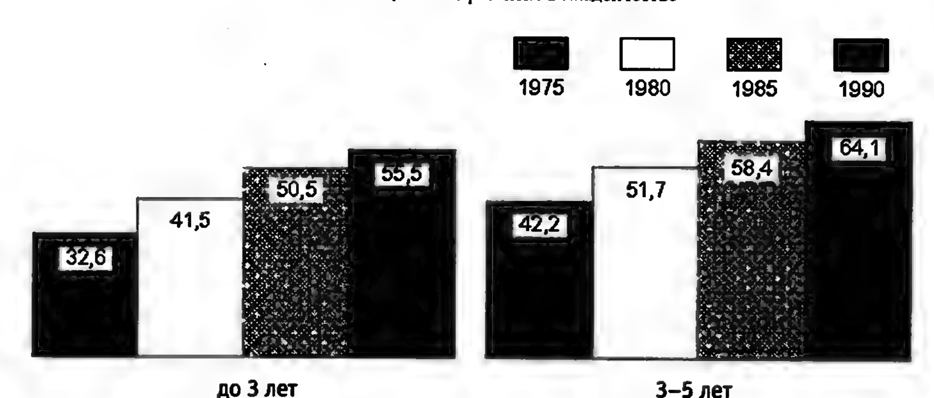


Рис. 7-1. Процент работающих замужних женщин в зависимости от возраста младшего ребенка (1975–1990).
Источник: Statistical Abstract of the United States (Washington, DC: Department of Commerce, 1992)

ролируется муниципалитетом. Существует также сеть открытых дошкольных заведений, куда матери или дневные мамы могут отвести детей для игр с другими детьми и где они могут получить советы, касающиеся воспитания ребенка.

В США же родители получают от государства весьма незначительную помощь. Они сами оплачивают все дополнительные услуги по уходу за ребенком, в которых нуждаются; родителям помогают только в том случае, если они имеют низкий доход. Поскольку более 55 % матерей грудных и начавших ходить детей работают вне дома, многим семьям приходится решать непростую задачу поиска детского учреждения с приемлемой платой. На рис. 7-1 показано изменение по годам процента работающих матерей, имеющих детей до 6 лет.

Фактически, в Соединенных Штатах за более чем 8 млн дошкольников и 15 млн детей школьного возраста присматривают не матери, а иные люди. Свыше 40 % этих детей находятся под присмотром в чьем-то доме, 30 % — у себя дома, а остальные — в дневных яслях, детских садах и центрах. Исходя из этих статистических данных, мы видим, что американские родители охотно пользуются формами коллективного присмотра за детьми, организуемого как на уровне формальных, так и неформальных воспитательных групп. Большинство женщин работают потому, что они нуждаются в деньгах; это касается как матерей-одиночек, так и замужних женщин, стремящихся повысить доход семьи. После работы они должны суметь найти время и силы для заботы о детях и выполнения множества домашних обязанностей. При таком состоянии социальной экологии, предлагающей семьям лишь небольшую поддержку, напряжение, вызванное необходимостью совмещать воспитание детей и трудовую деятельность, может быть весьма значительным как для матерей, так и для отцов.

Дневной уход за младенцами

В то время как в Швеции работодатели должны предоставлять 9-месячный отпуск по уходу за ребенком (Welles-Nystrom, 1988), в США хозяева предприятий обязаны дать родителю лишь 6-недельный отпуск. Матери (или отцы, выполняющие основные обязанности по уходу за ребенком), возвращающиеся на работу после этих

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: ДЕТСКИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ САМЫХ МАЛЕНЬКИХ — ПРИЧИНА ДЛЯ БЕСПОКОЙСТВА?

В 1986 году Джей Бельски, видный специалист по развитию младенцев, опубликовал материал, который должен был стать предостережением для тех, кто осуществляет профессиональную заботу о маленьких детях. Он изучил результаты нескольких исследований развития младенцев и дошкольников, сравнив детей, которых отдавали на день в те или иные детские учреждения, начиная с первого года жизни, с теми, кто оказывался в подобных заведениях несколько позже. Хотя эти иссяедования проводились в трудно сопоставимых условиях, различавшихся качеством ухода за детьми, типами семей, чьи дети посещали детские учреждения, и регулярностью оказания услуг, он сделал предостерегающий вывод, что «нахождение в яслях, начиная с первого года жизни, является фактором риска, ставящим под угрозу развитие надежной привязанности в младенчестве и способствующим повышенной агрессивности, недисциплинированности и замкнутости в дошкольные и ранние школьные годы» (Belsky, 1986, p. 7).

Это заявление сразу же вызвало бурную реакцию со стороны многих ученых, работников детских учреждений и родителей. Если бы действительно оказалось, что младенцы подвергаются риску в тех случаях, когда работающие родители отдают их в дневные детские учреждения, то вина за это легла бы на работающих матерей и отцов, лиц, предоставляющих услуги по уходу за детьми, и даже на тех родителей, которые пытались обеспечить своим детям хороший уход и воспитание. Ясно, что публикация Дж. Бельски бросала вызов самому образу жизни семьи, в которой работали оба родителя. Некоторые работники дошкольных учреждений почувствовали себя лично оскорбленными, но нашлись и такие, кто посчитал, что необходимо более внимательно изучить возможность причинения детям вреда вследствие несовершенного ухода за ними в отдельных учреждениях (Fitzcharles, 1987; Miringoff, 1987). Некоторые специалисты посоветовали не делать поспешных выводов из разнородных исследований, проведенных в условиях множественного влияния неконтролируемых факторов (Chess, 1987).

Согласно Бельски, исследования ухода за младенцами требуют внимательного изучения. Почти все исследования, имевшие место до 1980 года, проводились в первоклассных, ориентированных на научную работу детских учреждениях, часто связанных с университетами. В результате, не было практически никаких оснований предполагать, что внесемейный уход за детьми может таить в себе какие-то негативные моменты. И действительно, в

коротких 6 недель, должны позаботиться о том, чтобы за их ребенком был осуществлен надежный присмотр. Некоторые нанимают родственника или знакомого; другие находят какое-либо лицензированное частное семейное заведение, осуществляющее уход за детьми; третьи ищут надежный, первоклассный детский сад.

И семейные заведения, и профессиональные детские учреждения способны обеспечить нормальное развитие младенцев и начавших ходить детей. Ряд исследований, проведенных в идеальных условиях, показал, что дети в возрасте от 3 до 30 месяцев, посещающие детские учреждения, развиваются по крайней мере не хуже, чем дети из тех же социальных слоев, воспитывающиеся дома (Clarke-Stewart, 1982; Kagan, 1978; Keister, 1970). В Швеции, где качественный присмотр за детьми является нормой, дети, которых отдавали в ясли до того, как им исполнялся 1 год, как правило, были более развитыми и показывали в начальной школе лучшие результаты, чем средний ребенок, воспитывавшийся дома матерью. Они показывали себя с лучшей стороны во время когнитивных тестов, оценивавших умение рассуждать и словарный запас; их успехи в таких школьных дисциплинах, как чтение и арифметика, оценивались учителями выше; они обладали большими социальными навыками, нежели их ровесники, остававшиеся дома (Andersson, 1989). Некоторые

отдельных случаях дети, посещавшие эти перворазрядные заведения, опережали в социальном, когнитивном и эмоциональном развитии тех, кого воспитывали дома.

Но, начиная с 1980 года, специаяисты стали исследовать детей в самых различных детских учреждениях, значительно отличавшихся между собой по качеству осуществляемого ухода. Вдобавок, стала намного более широкой выборка семей, пользующихся услугами дневных яслей и детских садов. В нее вошли неполные семьи, семьи, где был велик риск плохого обращения с ребенком, и семьи с различным доходом, в которых работали оба родителя.

Когда Бельски внимательно изучил результаты как этих разнородных исследований, так и своих собственных наблюдений, он обнаружил вызывающие беспокойство закономерности. Среди детей, которых родители на первом году жизни отдавали в ясли или оставляли для присмотра другим людям и которые находились в таких условиях более 20 часов в неделю, оказалось больше детей с тревожно-избегающей привязанностью к матери. Этот факт отмечался даже тогда, когда о младенце заботился сосед или родственник, присматривавший одновременно и за собственным ребенком. Разумеется, это не относилось ко всем детям или даже к большинству детей, находившихся в этих условиях. Но доля детей, которые не были «надежно привязаны» к матери, по результатам стандартного теста «незнакомая ситуация», оказалась в данном случае почти в два раза выше (Belsky, 1986; Belsky, & Rovine, 1988, 1990).

Другие исследователи пришли к иным выводам, даже после ознакомления с теми же самыми данными. Им ясно лишь одно: качество альтернативного присмотра за детьми является более значимым фактором, нежели количество времени, проведенного в детском заведении. Особенно уязвимыми оказываются маяыши, за которыми осуществляется недобросовестный уход или переходящие по несколько раз от одного воспитателя к другому. Подвергаются немаяому риску и те младенцы, чьи родители, под давлением обстоятельств, отдают ребенка неквалифицированным воспитателям (Phillips, McCartney, Scarr, & Howes, 1987).

Очевидно, что в данном случае возраст ребенка не является единственной, и даже основной, причиной для беспокойства. Однако поскольку надежная привязанность столь важна для последующего социального и личностного развития, споры по поводу того, какие факторы (или их сочетание) негативно сказываются на ребенке, будут продолжаться и далее.

американские исследователи выявили аналогичное превосходство в когнитивном и социальном развитии детей, воспитывавшихся в коллективных условиях (Clarke-Stewart, & Fein, 1983).

Однако детские учреждения, доступные для широких слоев населения, далеко не идеальны. Их персонал может быть плохо обучен, может получать низкую зарплату и часто меняться. В подобных заведениях не любят пускать к себе тех, кто проводит исследования. В ходе одного такого исследования (Vandell, & Corasaniti, 1990) были проверены 349 третьеклассников из одного округа в Техасе, в котором отмечалась плохая организация государственных и семейных детских учреждений. Когда специалисты сравнили детей, которые были отданы в ясли в младенческом возрасте, с теми, кто провел в детских заведениях меньшее время, они обнаружили между ними заметные различия. Те, кто был отдан в подобные заведения в раннем возрасте, показывали себя с худшей стороны в отношениях со сверстниками, отличались меньшим трудолюбием, были менее развиты в эмоциональном и когнитивном плане, показывали более низкие результаты в стандартизованных тестах. Они также получали более низкие оценки в учебе. Некоторые из них часто нарушали дисциплину, демонстрируя порой крайнюю агрессивность. Трудно сказать, ослаб-

лял ли сторонний уход за ребенком привязанность «мать—младенец» и был ли он причиной всех перечисленных негативных моментов. Возможно, указанные проблемы были вызваны плохой работой дошкольных учреждений, неблагоприятной ситуацией в семьях или взаимодействием этих факторов.

Еще одно исследование показало, что на происходящее с младенцами в дневных детских учреждениях влияют их пол, доходы семьи и то, какой уход получает данный ребенок. Для детей из бедных семей, похоже, лучше, когда о них заботятся матери или бабушки, тогда как в более зажиточных семьях девочки чувствуют себя лучше с приходящими нянями, а мальчики — со своими матерями. Другие исследования свидетельствуют, что крайне важно то, когда именно мать возвращается на работу. Если она делает это до того, как ребенку исполняется год, тот обычно отстает в когнитивном и социальном плане от детей, чьи матери вышли на работу, когда ребенку пошел второй год. Однако некоторые исследования указывают на то, что у матерей, вернувшихся на работу почти сразу же после рождения ребенка, дети более развиты, чем у тех, кто возобновил свою трудовую деятельность после того, как ребенку исполнилось полгода (Field, 1991). Для того чтобы прояснить этот вопрос, необходимы дополнительные исследования. Как бы то ни было, все эти данные мало что значат для родителей, которым нужно возвращаться на работу, чтобы содержать свою семью, и которые вынуждены отдавать детей в те учреждения, которые оказываются им по средствам.

Две модели адаптации ребенка к нематеринскому воспитанию. Что представляет собой процесс, приводящий к нарушению хода развития детей, которые находятся под чужим присмотром более 20 часов в неделю, начиная с первого года жизни? (См. приложение «Детские учреждения для самых маленьких — причина для беспокойства?».) Ягер и Вайнрауб (Jaeger, & Weinraub, 1990) предложили две модели этого процесса. Согласно *модели отделения от матери*, младенец воспринимает ежедневно повторяющиеся расставания с матерью либо как ее отсутствие, либо как его отвергание матерью. Ребенок начинает сомневаться в ее доступности или отзывчивости. Короче говоря, именно отсутствие матери препятствует развитию надежной привязанности.

Согласно *модели качества материнской заботы*, влияние на младенца оказывают не занятость на работе матери или разлука с ней сами по себе, а то, как эта занятость отражается на поведении матери. Работающая мать не способна проявить ту восприимчивость и отзывчивость, которую она могла бы адресовать ребенку, будь у нее больше времени и возможностей это делать. И именно эта перемена в поведении матери служит препятствием для развития у ребенка надежной привязанности.

Современные исследования, основой которых служит вторая модель, сосредоточены на изучении конкурирующих требований к матери со стороны ее работы и семьи; качества ухода за детьми в детских учреждениях (и того, приходится ли матери волноваться по этому поводу); индивидуальных особенностей ребенка; а также того, считает ли мать своего ребенка сильным и способным справиться со своим новым положением. Специалисты также изучают общий уровень жизни матери и ее удовлетворенность исполнением своих меняющихся ролей, а кроме того, ее ро-

левые конфликты, напряженность в супружеских отношениях и утомление. Если мать испытывает сильную тревогу во время ежедневной разлуки с ребенком, это может отрицательно сказаться на ребенке (McBride, 1990; Stifer, Coulehan, & Fish, 1993).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Расскажите о спорах, которые ведутся по поводу того, следует ля отдавать ребенка в дневные ясля нли центры по уходу за младеяцамн в раннем возрасте.
2. Как организация ухода за маленькими детьми связана с государственной политикой?
3. Назовнте и охарактеризуйте две модели адаптации ребенка к нематеринскому воспитанню, предложенные Ягером н Вайнраубом.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

В период младенчества между ребенком и заботящимся о нем взрослым устанавливаются первые отношения. Они закладывают основу дальнейшего развития личности. Этологи, сравнивая поведение различных видов животных, пытаются объяснить привязанность, которая возникает между ребенком и взрослым, механизмом импринтинга, обнаруженным у животных. Решающее значение у животных имеет то время, когда они подвергаются внешней стимуляции. Хотя у людей развитие отношений доверия и опеки в течение первых 6 месяцев жизни тоже играет немалую роль, похоже, что в данном случае нельзя говорить о существовании аналогичного критического периода в их развитии.

В контексте первых отношений происходит интенсивное эмоциональное развитие ребенка. Стэнли и Нэнси Гринспены описали 6 ступеней эмоционального развития в рамках этих первых отношений: приспосабливание и интерес к миру, влюбленность, развитие интенциональной коммуникации, появление устойчивого чувства Я, развитие эмоционального воображения и эмоционального мышления.

Стараясь лучше понять, как возникают отношения привязанности и развивается чувство Я, ученые изучали 4 типичные реакции у младенцев: двустороннюю систему эмоционального общения между матерью и младенцем (наблюдаемую в ходе «эксперимента с каменным лицом»); боязнь незнакомцев и тревогу отделения, свидетельствующие о растущей когнитивной способности младенца различать знакомых и незнакомых взрослых; реакцию на фактическую разлуку и утрату; и развивающееся самопознание ребенка, в том виде, как оно выражается в способности узнавать себя в зеркале.

На характер ранних отношений влияют различия в темпераменте детей и окружающей обстановке; то, нуждается или нет ребенок в особом уходе; наличие проблем в установлении эмоциональных связей между родителем и ребенком. Когда коммуникация между заботящимся о младенце взрослым и младенцем характеризуется взаимозависимостью и интерактивной синхронностью и когда взрослый чутко реагирует на потребности младенца, между ними возникает прочная привязанность. Исследования показали, что дети, о которых в течение дня заботятся несколько людей, приспосабливаются к ним, и это нисколько не сказывается на их

развитии. Когда имеют место какие-то нарушения установления эмоциональных связей, нормальное развитие младенца может оказаться под угрозой. Подобные нарушения могут быть следствием неблагополучных отношений «мать–младенец»; в этих случаях может иметь место и жестокое обращение с ребенком. Для устранения трудностей, которые возникают при воспитании детей, требующих особого ухода, желательно консультироваться со специалистами.

Хотя в исследованиях отношений привязанности основное внимание уделяется взаимодействию «мать—ребенок», в последнее время исследователи стали проявлять большой интерес и к роли отцов. Младенцы могут привязываться к самым разным людям и предметам, составляющим их окружение. Если отец играет важную роль в жизни маленького ребенка, привязанность последнего к нему может быть столь же сильной, как и к матери. Естественная роль отца скорее заключается в том, чтобы играть с малышом, чем присматривать и ухаживать за ним. Однако, когда отцы принимают на себя основные обязанности по уходу за ребенком, их поведение начинает больше походить на поведение матерей в том, что касается ласк и имитации реакций малыша, включая голосовые.

Рождение ребенка отражается на всей семье в целом. В ней происходят изменения в способах общения, отдыха и распределении обязанностей. То, как супруги встречают эти перемены, может либо сблизить их, либо осложнить их брачные отношения. Если брак отличается прочностью и супруги принимают изменения в их жизни со спокойствием и чувством юмора, не переставая сохранять уважение друг к другу, отношения между ребенком и родителями также будут прочными.

Способы ухода за младенцем отражают культурные установки и стереотипы и, в свою очередь, влияют на последующее развитие личности. То, как родители справляются с такими ранними переходами, как отнятие от груди, приучение к туалету и дисциплине, отучение от «запретных» форм самоуспокоения, несет в себе существенную информацию для их детей. Младенцы усваивают установки в отношении собственного тела, касающиеся, прежде всего, приемлемости самостимуляции и допустимой физической близости. То, как каждая семья разрешает конфликт между потребностью ребенка в автономии и его зависимостью, также оказывает огромное влияние на развитие его личности и Я-концепции. Социальный опыт — как внутри семьи, так и вне ее, — который ребенок приобретает в течение первых 2 лет жизни, формирует у него все возрастающую способность понимать социальный мир и установки в отношении себя.

Одна из трудных задач, с которой сталкиваются многие семьи: кому поручить заботы о маленьком ребенке, если мать вынуждена работать. Более 50 % американских матерей заняты на работе и отдают своих детей на день в различные детские учреждения. Некоторые специалисты обеспокоены тем, что пребывание ребенка в течение всего дня в подобных учреждениях на первом году жизни может стать фактором риска и повлечь за собой последующие психосоциальные проблемы.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Предлагаемое упражнение заключается в наблюдении за эмоциональным общением, происходящим между родителем и ребенком. Вам понадобится содействие со стороны 2 родителей и их малышей. Вы можете обратиться за помощью к членам своей семьи или к друзьям, имеющим маленьких детей.

Сначала понаблюдайте за младенцем, которому от 2 до 7 месяцев, и его родителем. Ваша задача — повторить «эксперимент с каменным лицом», описанный в этой главе. Наблюдая за тем, как родитель и ребенок играют, задайте себе следующие вопросы.

- Кто является инициатором взаимодействия?
- Как младенец сигнализирует о том, что ему нужно отдохнуть от активных действий?
- Как родитель приспосабливается к темпераменту и стилю поведения ребенка?

Затем попросите родителя изменить свое поведение: придать лицу отсутствующее выражение и в течение 3–4 минут не реагировать на действия ребенка. Замечаете ли вы какие-либо перемены в поведении младенца? Что они, по-вашему, могут означать? По окончании эксперимента не забудьте сказать родителю, чтобы он продолжил прерванную игру.

Теперь понаблюдайте за тем, как с родителем играет ребенок 2-го года жизни, и задайте себе такие вопросы.

- Имеют ли место какие-либо формы направляемого участия или ориентировки ребенка на опорные (эталонные) сигналы, подаваемые родителем?
- Как родитель структурирует социальную ситуацию?
- Как ребенок реагирует на слабые сигналы родителя: взгляды, улыбки, сдвинутые брови и т. д.?
- Как ребенок реагирует на сильные сигналы родителя: окрики, указания или команды?

Насколько ваши наблюдения соответствуют данным исследований, о которых рассказано в этой главе?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Боязнь незнакомых людей и тревога отделения (stranger anxiety and separation anxiety)
Взаимозависимость (синхронность) (mutuality (synchrony))
Гипотеза несоответствия (disperancy hypothesis)
Привязанность (attachment)
Создание поддерживающих конструкций (scaffolding)
Социальные опорные сигналы (эталоны) (social referencing)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Alston, F. Caring for other people's children: A complete guide to family day care. Baltimore: University Park Press, 1984.

Как можно понять из заглавия, в этом руководстве для организаторов «семейного детского сада» освещаются многочисленные аспекты развития младенцев и маленьких детей, планирование работы и занятий с детьми, способы поддержания отношений с родителями, законодательная база и многое другое.

Bowlby, J. A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books, 1988.

Последнее обобщенное изложение разработанной автором теории привязанности, написанное живым и доступным языком.

Lamb, M. E. The father's role: Cross-cultural perspectives. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

Исследование роли отцов в различных культурах мира.

Lieberman, A. The emotional life of the toddler. New York: Free Press, 1995.

Прекрасная, легко читаемая книга, в которой отражены наблюдения за начавшими ходить детьми и их семьями и показано, как ребенок открывает свой собственный способ овладения окружающей средой.

Parke, R. Fathers. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

Опираясь на результаты надежных исследований, Парк показывает множество ролей отцов и их значение в том, что касается родов, младенческого развития и некоторых других аспектов развития ребенка.

Spock, B., & Rothenberg, M. B. Baby and child care. New York: Simon & Schuster Pocket Books, 1985.

Доктор Спок (с помощью соавтора) подверг тщательной переработке свое известное руководство с учетом последних достижений медицины и перемен, произошедших в обществе в 80-е годы.

Van Hasselt, V. B., & Hersen, M. (Eds.). Handbook of social development: A lifespan perspective. New York: Plenum Press, 1992.

Книга составлена из научных обзоров по разным аспектам социального развития человека на протяжении всей жизни, написанных ведущими специалистами.

Zigler, E. F. & Lang, M. E. Child-care choices. Balancing the needs of children, families and society. New York: Free Press, 1991.

В книге дается подробный обзор потребностей ребенка и тех реальных возможностей, которые имеются у американских родителей при выборе доступного дневного детского учреждения в наши дни.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. — М.: Педагогика, 1990.

В монографии на материале рассмотрения основных этапов формирования личности (от младенчества до отрочества) показан «вклад» эмоциональных реакций и эмоциональной регуляции в нормальное и отклоняющееся от нормы развитие ребенка.

Внешняя среда и психическое развитие ребенка/ Под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской (СССР), Е. Шмидт-Кольмер (ГДР), Э. Хабинаковой (ЧССР) — М.: Медицина, 1984.

В монографии представлены данные психического развития детей, воспитывавшихся в яслях СССР, ГДР и ЧССР в 70-х годах. Материалы монографии представляют особый интерес для анализа в исторической и социокультурной перспективах в связи с радикальными переменами, произошедшими в этих странах.

Детский сад в Японии. Опыт развития детей в группе. (Пер. с яп.) — М.: Прогресс, 1987.

Сборник статей, написанных воспитателями детских садов, в которых они делятся опытом работы с детьми в возрасте от года до пяти лет в условиях группового воспитания. Особое внимание уделяется формированию навыков общения, совместной деятельности и группового сознания.

Дольто Ф. На стороне ребенка. (Пер с фр.) — СПб.: Петербург — XXI век, 1997.

Книга Франсуазы Дольто, французского психоаналитика и врача-практика, в живой, подчас захватывающей манере рассказывает о проблемах развития и воспитания детей в связи с тем, какое место общество отводит детям и детству как особому периоду жизни человека.

Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. — Прага: Авиценум, 1984.

Монография известных чешских ученых, посвященная всестороннему рассмотрению психической депривации в детском возрасте. Рассмотрены теории депривации, ее условия (внешние, общественные и внутренние) и последствия, прогноз и исправление депривационных нарушений, а также пути и способы предупреждения депривации.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986.

В монографии представлена попытка построить — с позиций деятельностного подхода — целостную концепцию генезиса общения. Возникновение и развитие общения детей (от рождения до семи лет) со взрослыми и сверстниками рассматривается в неразрывной связи с развитием самопознания.

Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999.

Монография посвящена проблемам социально-эмоционального развития младенцев во взаимодействии с матерью. Рассматриваются также современные психотерапевтические и социально-педагогические программы раннего вмешательства.

Психическое развитие воспитанников детского дома/ Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М.: Педагогика, 1990.

В монографии рассматриваются особенности интеллектуального и личностного развития детей разных возрастов в домах ребенка, детских домах и школах-интернатах в сравнении с развитием детей, живущих в семье.

Развитие общения дошкольников со сверстниками/ Под ред. А. Г. Рузской. — М.: Педагогика, 1989.

В монографии анализируется психологическая природа контактов между детьми первых лет жизни; зарождение и развитие потребности в общении со сверстниками у детей от первых месяцев до 7 лет; характер складывающихся взаимоотношений и их роль в общем психическом развитии ребенка и формировании его личности на протяжении дошкольного детства.

Развитие общения у дошкольников/ Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. — М.: Педагогика, 1974.

Книга посвящена характеристике основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет. Содержит большой эмпирический материал, собранный в ходе наблюдений и естественных экспериментов с детьми, воспитывающимися в домах ребенка, яслях и детских садах.

Раттер М. Помощь трудным детям. (Пер. с англ.) — М.: Прогресс, 1987.

Книга знакомит читателей с феноменологией эмоциональных расстройств и нарушений поведения детей, а также с практикой их выявления, психологического анализа и терапии. Написанная доступным языком, книга полезна не только специалистам, студентам соответствующих специальностей, но и родителям, имеющим детей с подобными нарушениями развития.

Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях/ Под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской (СССР), Е. Шмидт-Кольмер (ГДР), А. Атанасовой-Вуковой (НРБ). — М.: Медицина, 1980.

В монографии представлены данные комплексного исследования эмоциональных, психических и функциональных сдвигов, происходящих в организме ребенка либо при изменении микросоциальной семейной среды на среду детского учреждения, либо при переходе из одного вида детского учреждения в другое. Выделены основные факторы риска, имеющие прогностическое значение для тяжести течения адаптации, и специфика этих факторов в соотношении с возрастом.

Уайт Б. Первые три года жизни. (Пер. с англ). — М.: Педагогика, 1982.

Книга известного американского ученого, написанная в увлекательной и доступной для широкого читателя манере, дает представление об основных линиях развития и возрастных особенностях младенцев.

Чистович Л., Кожевникова Е. Разум, чувства и способности младенца. Пособие для любопытных родителей. — СПб.: Петербург — XXI век, 1996.

Пособие для родителей самых маленьких детей, написанное руководителями первой в России социальной программы раннего вмешательства «Абилитация младенцев».

Юн Г. Дети с отклонениями: Родители о своих детях. (Пер. с нем.) — Кишинев: Штиинца, 1987.

В книге приведены рассказы одиннадцати родителей о собственном опыте воспитания детей с нарушениями физического и умственного развития (с комментариями специалистов).

НАША ПЛАНЕТА — МОМЕНТАЛЬНАЯ ФОТОГРАФИЯ
УРОВЕНЬ РОЖДАЕМОСТИ И МЛАДЕНЧЕСКОЙ СМЕРТНОСТИ

Уровень младенческой смертности (на 1000 человек), 1993

Где рождается больше всего детей? К сожалению, наибольший уровень рождаемости на душу населения наблюдается в беднейших странах. ООН делит все страны на 3 категории в зависимости от сочетания уровня развития экономики, образования и здравоохранения: 1) Индустриально развитые страны, включая страны Северной Америки, Западной Европы, Японию, Австралию и Новую Зеландию; 2) Развивающиеся страны, включая большинство стран Латинской Америки и Юго-Восточной Азии и некоторые страны Восточной Европы; 3) Слаборазвитые страны, включая многие африканские страны и государства типа Афганистана, Бангладеш и Гаити.

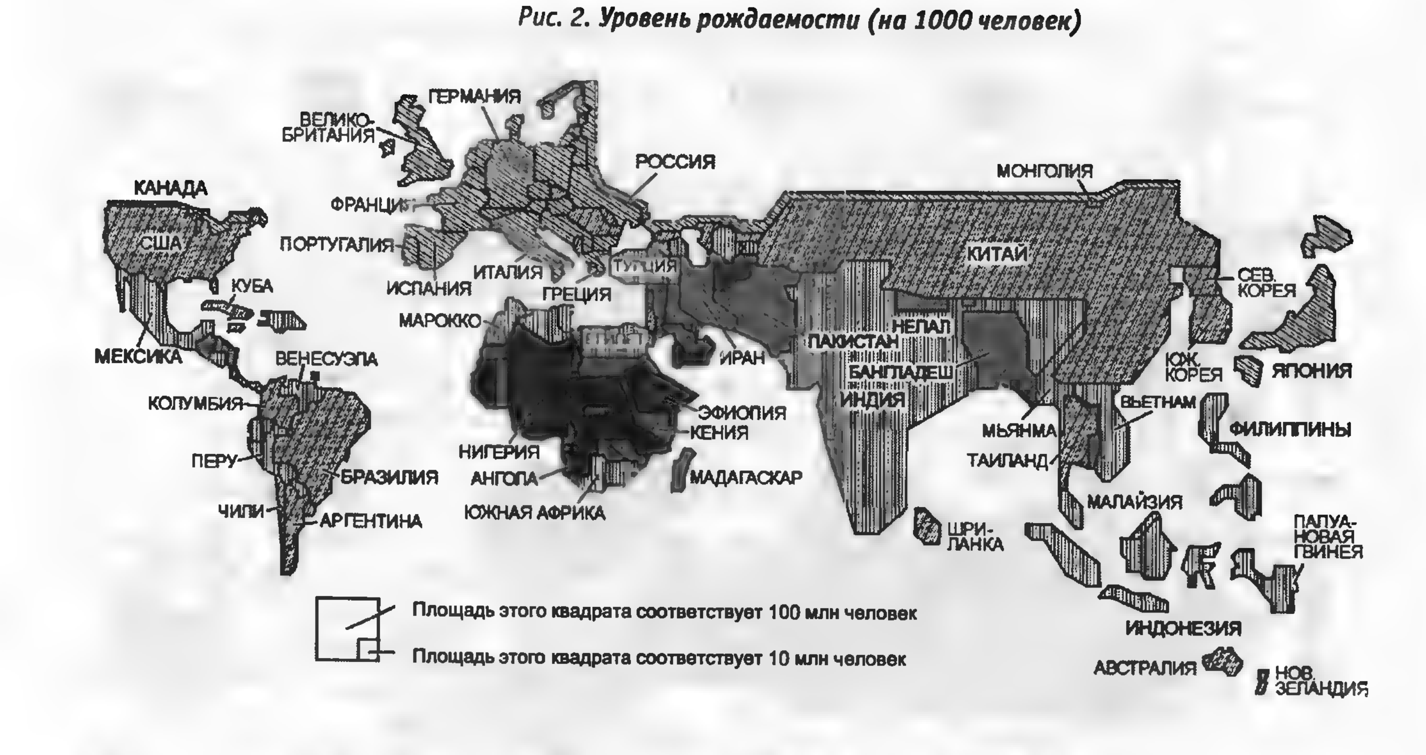
Рис. 1 представляет собой картограмму населения, аналогичную тем, что вы видели ранее. Различной штриховкой закодировано число смертей среди детей в возрасте до 1 года (на 1000 родившихся живыми) по положению на 1993 год. Иначе говоря, рассчитанный таким образом уровень младенческой смертности показывает, насколько высока вероятность того, что в данной стране новорожденный умрет, не дожив до 1 года. Это один из индикаторов, которым пользуется ООН для определения уровня здоровья населения и, в более узких целях, — для расчета эффективности мероприятий, направленных на улучшение здоровья беременных женщин и детей. Нельзя не заметить, что уровень младенческой смертности наиболее низок в индустриально развитых странах и чрезвычайно высок в слаборазвитых странах. Многие страны к югу от Сахары ведут борьбу с очень высоким уровнем младенческой смертности: здесь один ребенок из десяти не доживает до года. В некоторых регионах мира наблюдаются заметные контрасты. Так, в Азии, например, Индия и Бангладеш ведут упорную борьбу за снижение уровня младенческой смертности, который до сих пор составляет более 80 смертей на 1000 рождений. Между тем Китай сократил этот уровень до 35 смертей на 1000, а Гонконг, Сингапур и Япония имеют на текущий момент один из самых низ-ких показателей младенческой смертности в мире — 6, 5 и 5 смертей на 1000 рождений соответственно. Такие же контрасты наблюдаются и в странах Карибского региона. На Кубе, например, уровень младенческой смертности равен 9 на 1000, в Тринидаде и Тобаго — 19 на 1000. Тогда как в Доминиканской Республике этот показатель составляет 40 смертей на 1000 рождений, а в Гаити, расположенном на том же острове, — 85 смертей на 1000 рождений, то есть в 2 раза выше. На основании этих и некоторых других показателей ООН считает Гаити одной из наименее развитых стран в мире.

Рис. 2 представляет собой другую картограмму населения. Здесь, так же как и в предыдущих случаях, размеры страны соответствуют количеству населения. Каждый тип штриховки соответствует существующему в стране общему уровню рождаемости, то есть количеству родившихся детей на 1000 человек. Обратите внимание, что ряд стран с наибольшей численностью населения имеют высокий уровень рождаемости, тогда как другие, подобно Индии и Китаю, стремятся ограничить рождаемость. Если мы сравним картограммы на рис. 1 и 2, то увидим, что большинство слаборазвитых стран имеют высокий уровень младенческой смертности и высокий уровень рождаемости. И наоборот, в большинстве индустриальных стран и младенческая смертность, и рождаемость сохраняются на относительно низком уровне. Как вы считаете, почему это происходит? Среди развивающихся стран имеют место большие различия в уровне рождаемости. Иногда высокий уровень рождаемости не сочетается с высоким уровнем младенческой смертности: в Иране, например, уровень младенческой смертности снизился за последние годы до 42 смертей на 1000 рождений, а уровень рождаемости — 40 на 1000 — все еще достаточно высок. В Сирии, Саудовской Аравии и Омане примерно та же картина, а вот в соседней Турции относительно высокий показатель младенческой смертности — 67 на 1000 — сочетается с относительно низким уровнем рождаемости — 28 на 1000. Какие факторы, по вашему мнению, могли повлиять на эти два демографических показателя в Турции?

Рис. 1. ***Уровень младенческой смертности (на 1000 человек), 1993***

Источник: UNICEF (1995). The State of the World's Children. Oxford and New York: Oxford University press for UNICEF, 66–67, 74–75.

Рис. 2. *Уровень рождаемости (на 1000 человек)*



***Источник:** UNICEF (1995). The State of the World's Children. Oxford and New York: Oxford University press for UNICEF, 74–75.*

ОТ ДВУХ ДО ШЕСТИ: РАННЕЕ ДЕТСТВО

Глава 8

Физическое и когнитивное развитие в раннем детстве

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями.
1. Рассмотреть физическое развитие дошкольника с точки зрения изменений размеров и пропорций тела, скелетной зрелости и измеиений темпов роста.
2. Перечислить главиые направлеиия развития головиого мозга на протяжеиии раннего детства и рассказать о том, как измеиения в функционировании мозга влияют на двигательные навыки ребенка.
3. Объяснить основные измеиения, происходящие в грубой и тонкой моторике ребенка на протяжении раннего детства.
4. Охарактеризовать особеииости и ограиичеиия дооперационального мышления, а также сильные и слабые стороны теории когнитивного развития Ж. Пиаже.
5. Проанализировать, как объясняют когнитивиое развитие в дошкольные годы сторониики социального и информационного подходов к развитию человека.
6. Перечислить этапы языкового развития детей на протяжении дооперационального периода.
7. Объяснить, какое влияиие иа языковое развитие у детей оказывают заботящиеся о них взрослые.
8. Описать культуриые и социальные цеииости, которые дети усваивают в процессе языкового развития.
9. Объяснить, почему диалекты и билингвизм поднимают важиые вопросы в области изучения языкового развития.
10. Дать характеристику основных видов детских игр и объяснить, как они влияют на развитие ребенка.

Осваиваясь в незнакомом мире, дети в возрасте от 2 до 6 лет часто выражают свои мысли в такой форме, которая одновременно и забавляет окружающих, и наводит на размышления. Реплики, собранные в книге «От двух до пяти» русским писателем Корнеем Чуковским, который много времени уделял наблюдениям за детьми, не просто сообщают нам, что ребенок в своей речи допускает ошибки и обладает ограниченными познаниями.

«Мама, кто родился раньше: ты или я?»

«Папа, когда ты был маленьким, ты был мальчиком или девочкой?»

«А нож, это что — муж вилки?»
Мать кормит грудью новорожденную дочь. Ее 5-летний сын внимательно смотрит на нее, а затем совершенно серьезно спрашивает: «Мама, а кофе у тебя там тоже бывает?»

Эти детские высказывания демонстрируют, какой большой путь должен проделать ребенок в период между 2 и 6 годами, чтобы овладеть мыслительными процессами, необходимыми ему для учебы в школе. В течение этого 4-летнего периода маленькие дети превращаются из «волшебников», которые способны одним поворотом головы заставить предметы появиться ниоткуда или, закрыв глаза, могут сделать так, что те исчезнут, в способных формировать понятия, лингвистически компетентных реалистов (Fraiberg, 1959). Дети начинают сознавать, что им по силам, а что нет. Они пытаются обобщать свой опыт. Их рассуждения из чисто ассоциативных постепенно превращаются в логические; они овладевают языком в объеме, необходимом для выражения своих потребностей, мыслей и чувств.

Дошкольники стремительно расширяют сферу своей языковой компетенции, и этот процесс тесно связан с их когнитивным и социальным развитием. В то время как 2-летние дети изъясняются предложениями, состоящими из одного—двух слов и построенными на основе их собственной оригинальной грамматики, 6-летние говорят полными предложениями и даже группами предложений, образующими сверхфразовое единство, — причем в языке шестилеток часто встречаются грамматические конструкции, соответствующие нормам устной речи, и даже элементы сленга. Осваивая правила синтаксиса и расширяя свой словарный запас, дошкольники одновременно усваивают и социальные ценности, такие как вежливость, послушание, и гендерные роли. Тем самым язык становится своего рода мостом между младенчеством и детством: с его помощью ребенок может истолковать и сообщить свои желания, потребности и наблюдения, и благодаря этому окружающие начинают общаться с ним совсем по-другому.

Параллельно этим переменам в когнитивной и речевой сферах быстро и разительно меняются внешний вид детей и их физические возможности. Округлый малыш, с большой головой и короткими конечностями, превращается в довольно стройного 6-летнего ребенка, способного совершать более пластичные движения, обладающего лучшей координацией и большей физической силой. Дети совершенствуются в прыжках и беге и развивают тонкую моторику, необходимую для того, чтобы писать буквы алфавита, застегивать одежду или собирать головоломки.

Когда вы будете читать эту главу, не забывайте, что мышление, речь и моторика развиваются у ребенка взаимосвязанно. По мере того как дети приобретают бóльшую физическую силу и бóльшие моторные способности, у них появляется желание использовать свои возросшие возможности для исследования и научения. А эта исследовательско-ориентировочная деятельность ведет, в свою очередь, к дальнейшему развитию силы и ловкости. Таким образом, способы поведения и мышления детей можно рассматривать как целостную систему (Thelen, 1989).

Используя такой комплексный подход, мы начнем главу с рассмотрения физического и моторного развития детей в дошкольные годы. Затем мы обсудим когнитивное и языковое развитие, а в заключение побеседуем о ключевой роли игры в процессе развития у детей физических, интеллектуальных и речевых навыков.

ФИЗИЧЕСКОЕ И МОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ

В период с 2 до 6 лет, по мере того как тело меняет свои размеры, пропорции и форму, ребенок перестает выглядеть младенцем. Происходящее в это же время быстрое развитие мозга ведет к расширению когнитивных возможностей ребенка и к такому развитию грубой и тонкой моторики, которое было невозможно в младенчестве.

Размеры и пропорции тела

Педиатры, регулярно осматривая детей, измеряют их рост и составляют кривую роста. Это позволяет врачам отнести детей к определенной процентильной группе, чтобы увидеть, как рост конкретного ребенка соотносится с ростом других детей того же возраста, и выявить сильные отклонения от нормы, которые могут свидетельствовать о каких-то дефектах развития. Психологи, занимающиеся вопросами развития, также проявляют интерес к физиологическим аспектам роста, но их больше занимает то, как последние связаны с приобретением ребенком новых навыков.

Читая данный раздел, не забывайте, что общие утверждения об особенностях роста могут и не относиться к *конкретному* ребенку. Рост любого ребенка обусловлен наследуемыми им генами, тем, как он питается, и тем, сколько времени он посвящает игре и физическим упражнениям. Различия же в темпах и нормах роста между мальчиками и девочками хоть и имеют место, но в раннем детстве не играют существенной роли.

Связь между питанием и ростом можно увидеть, если сравнить физические характеристики детей в развитых и развивающихся странах. Так, например, средний рост 6-летних детей из Бангладеш не превышает среднего роста 4-летних шведских малышей (Eveleth, & Tanner, 1976; United Nations, 1991). Подобные различия имеют очень важное значение, поскольку длительное недоедание, приходящееся на критические фазы развития головного мозга, может отрицательно сказаться на всем последующем развитии когнитивных способностей детей. У детей, страдающих железодефицитной анемией — одним из наиболее распространенных в США заболеваний, связанных с неправильным питанием, — наблюдаются серьезные нарушения когнитивных функций; такие дети плохо успевают в школе. Подобным же образом, недостаток важнейших питательных веществ в пище может самым негативным образом отразиться на двигательных способностях и физическом развитии детей (Boulthon, & Smith, 1989; DiPetro, 1981; Eveleth, & Tanner, 1976; Marcus, Pinker, Ullman, Hollander, & Rosen, 1992; United Nations, 1991).

Изменения темпов роста. По сравнению с весьма быстрым темпом роста, наблюдаемым у детей в течение первых полутора лет жизни, для раннего детства характерен более ровный и замедленный темп, который сохраняется вплоть до пубертатного скачка роста. Не испытывая более необходимости приспосабливаться к внезапным изменениям в своем телосложении, дети используют преимущества такого равномерного роста в раннем и среднем детстве для приобретения новых навыков (Cratty, 1986).

Пропорции тела. В период физического роста, начинающегося с момента рождения и заканчивающегося с наступлением зрелости, пропорции частей тела также претерпевают значительные изменения (см. рис. 8-1). К примеру, у новорожденных голова составляет четвертую часть длины тела. К моменту достижения физической зрелости организма, несмотря на то что голова увеличивается в своих размерах вдвое, она составляет всего лишь восьмую часть длины тела. Ноги увеличиваются в пять раз, и у достигшего физической зрелости подростка на них приходится уже половина длины тела. Быстрое удлинение нижней части тела начинается с наступлением раннего детства; в это время дети утрачивают в значительной степени ту округлость частей тела, которую принято связывать с младенчеством.

Вместе с изменениями пропорций тела у детей в возрасте от 2 до 6 лет происходит и быстрое увеличение роста и массы тела. В течение этого периода здоровые дети прибавляют ежегодно в весе в среднем 2 кг, а в росте — 8 см. К 6-летнему возрасту своей внешностью и пропорциями тела дети перестают напоминать младенцев: рост среднего ребенка в развитых странах составляет 116 см, а вес — 21 кг.

Изменения пропорций тела приводят также к смещению его центра тяжести. У детей он расположен выше, чем у взрослых, так как у них на верхнюю часть тела приходится большая часть веса. Это особенно характерно для мальчиков, поскольку у них центр тяжести находится несколько выше, чем у девочек. В силу названной причины маленьким детям сложней управлять движениями своего тела. Они быстрее теряют равновесие, им трудней остановиться на бегу не упав, а также поймать большой мяч не завалившись на спину или же помешать другому отобрать мяч и остаться при этом на ногах (Nichols, 1990). В школьные годы, по мере того как меняется телосложение ребенка, центр тяжести постепенно опускается в область таза.

Развитие скелета. По мере развития костной системы детей, растет и их физическая сила. Кости развиваются и делаются твердыми благодаря процессу оссификации, начинающемуся еще до рождения и превращающему мягкие ткани или

а

б

Рентгеновский снимок: а) кисти 2-летнего ребенка; б) кисти 6-летнего ребенка. Обратите внимание на значительно большую степень оссификации костей у ребенка более старшего возраста.

ЭПИФИЗ

Хрящевой центр роста на конце каждой кости.

хрящи в кости. Рост кости происходит в хрящевом центре роста на конце кости, называемом эпифизом. Между эпифизом и телом кости (диафизом) находится костная пластинка, которая непрерывно увеличивается в размерах вплоть до достижения зрелости. Время окончания этого процесса зависит от пола ребенка. Так как девочки созревают, как правило, раньше мальчиков, развитие костной системы у девочек обычно на несколько месяцев опережает развитие этой системы у мальчиков 2–6 лет.

Скелетный возраст, определяемый тем, в какой стадии созревания находятся кости, оценивается, как правило, с помощью рентгеновского снимка костей кисти. Рентгеновские снимки показывают степень оссификации, или зрелости, костей. У детей-одногодков скелетный возраст может разниться на 4 года. Например, скелетный возраст 6-летних детей может варьировать от 4 до 8 лет (Nichols, 1990).

Хотя физическая активность исключительно важна для нормального развития костей, в последнее время проявляется все больше беспокойства по поводу возможности причинения вреда костной системе (особенно уязвимы эпифизы) ребенка в те годы, когда происходит быстрое скелетное созревание. Появляются дополнительные подтверждения, что повышенные физические нагрузки, например испытываемые детьми, занимающимися спортивной гимнастикой, могут отрицательно сказываться на последующем развитии всей костной системы (Nichols, 1990).

Развитие головного мозга

Стремительные изменения размеров и пропорций тела являются зримым свидетельством роста ребенка, но параллельно происходят невидимые физиологические изменения в головном мозге. Когда дети достигают 5-летнего возраста, их головной мозг становится по своим размерам почти таким же, как у взрослого человека. Развитие мозга способствует все более сложным процессам научения; в свою очередь, перцептивная и моторная деятельность, наряду с приобретением навыков в решении задач, освоением языка и другими видами научения, вносят свой вклад в образование и усиление межнейронных связей.

НЕЙРОНЫ

Клетки, образующие нервную систему; формируются в пренатальный период, но продолжают расти и образовывать отростки в течение всей жизни человека.

ГЛИАЛЬНЫЕ КЛЕТКИ (НЕЙРОГЛИЯ)

Клетки, являющиеся изоляторами нейронов и повышающие эффективность передачи нервных импульсов.

Как вы помните, нейроны — специализированные клетки, из которых состоит нервная система, — начинают формироваться еще в эмбриональном и фетальном периодах и уже к середине 1-го года жизни головной мозг человека состоит из 100–200 миллиардов нейронов. Но глиальные клетки, выполняющие функцию изоляции нейронов и повышающие эффективность передачи нервных импульсов, продолжают расти в течение всего 2-го года жизни, после чего их рост замедляется. Быстрое умножение глиальных клеток и образование связей между нейронами вызывают стремительное увеличение размеров и массы головного мозга в младенчестве, и более медленное — в раннем детстве.

МИЕЛИНИЗАЦИЯ

Процесс образования миелиновой оболочки, покрывающей быстродействующие проводящие пути ЦНС. Эта оболочка повышает скорость и точность передачи импульсов в нервной системе.

Происходящее в раннем детстве созревание центральной нервной системы (ЦНС) также включает в себя миелинизацию (образование изолирующих клеток — *миелиновой оболочки*, которая покрывает быстродействующие проводящие пути ЦНС) (Cratty, 1986). Миелинизация проводящих путей моторных рефлексов и зрительного анализатора происходит в раннем младенчестве. Затем миелинизируются двигательные пути, необходимые для организации более сложных движений, и наконец — волокна, пути и структуры, управляющие вниманием, зрительно-моторной координацией, процессами памяти и научения. Наряду с развитием головного мозга, продолжающаяся миелинизация ЦНС тесно коррелирует с ростом когнитивных и двигательных способностей и качеств ребенка в дошкольные годы.

Два аспекта развития головного мозга, представляющие для психологов особый интерес, — это латерализация функций и рукость. Паттерны функционирования головного мозга и специализация полушарий, включая предпочтение правой или левой руки, становятся относительно устойчивыми именно в период раннего детства.

Латерализация. Кора головного мозга человека анатомически разделена на 2 полушария — левое и правое, и каждому из них присущи специфические способы обработки информации. Такое распределение функций между полушариями называется латерализацией. Роджер Сперри (Sperry, 1970), в ряду прочих, установил многие важные особенности коры головного мозга, оперируя больных,

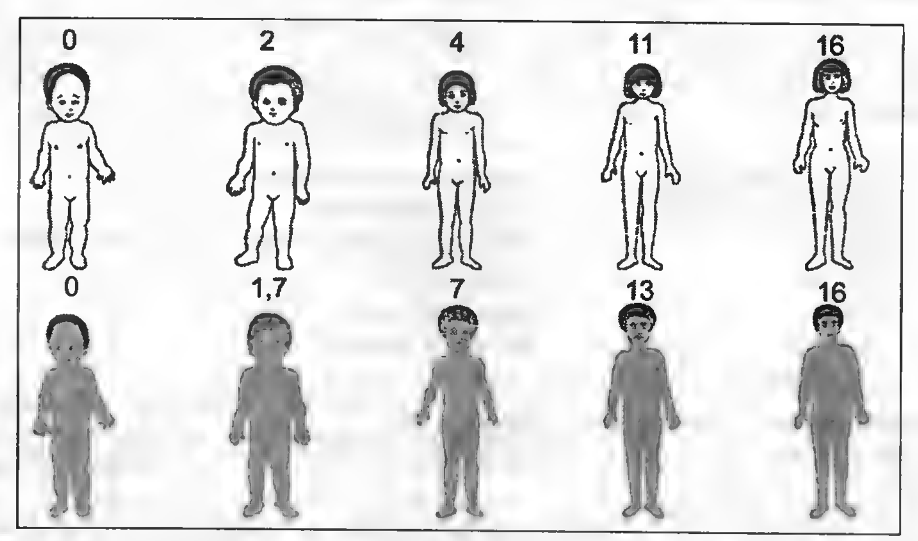


Рис. 8-1. Изменение пропорций тела у девочек и мальчиков с момента рождения до наступления физической зрелости.

Источник: Nichols [1990]. *Moving and learning: The elementary school physical education experience // St. Louis, MO: Times Mirror/Mosby College Publishing*

ЛАТЕРАЛИЗАЦИЯ

Процесс, посредством которого определенные функции локализуются либо в левом, либо в правом полушарии мозга.

страдавших приступами эпилепсии. Перерезая пучки нервных волокон, соединяющих 2 полушария, он добивался сокращения частоты припадков у своих пациентов; при этом способность больных заниматься своими повседневными делами оставалась практически на прежнем уровне.

Последующие эксперименты показали, что каждое полушарие мозга специализируется на выполнении определенных функций (см. рис. 8-2) и что левая сторона мозга управляет правой стороной тела, а правая сторона мозга — левой стороной тела (Cratty, 1986). Хотя полушария мозга и можно рассматривать как 2 основные подсистемы обработки информации, выполняющие разные задачи (Hellige, 1993), в настоящее время ученые начинают придавать особое значение тому, каким образом происходит координация деятельности этих двух подсистем, организованных различным образом. Если полушарии мозга и выполняют различные или взаимодополняющие функции, необходимо помнить, что они почти всегда работают сообща.

Наблюдая за тем, как и в какой последовательности дети развивают свои навыки и умения, мы замечаем, что развитие полушарий мозга происходит не синхронно. Например, речь очень быстро развивается на протяжении раннего детства. За лингвистические способности отвечает левое полушарие, ускоренный рост которого отмечается в возрасте от 3 до 6 лет, после чего происходит его замедление. Созревание правого полушария в раннем детстве, напротив, идет более медленными темпами — и несколько ускоряется в период от 8 до 10 лет. Исследования показывают, что специализация полушарий головного мозга продолжается в течение всего периода детства и завершается в подростковом возрасте.

Рукость. Ученых давно занимает вопрос, почему дети, как правило, предпочитают одну руку (и ногу) другой, обычно правую — левой. У большинства детей этот «правосторонний» выбор связан с сильным доминированием левого полушария

Функции левого полушария	Функции правого полушария
Осязание правой рукой	Осязание левой рукой
Устная речь	Зрительно-пространственные образы и представления
Чтение	Творческое мышление
Письмо	Воображение
Логика	Восприятие музыки
Наука	Восприятие живописи
Математика	

Рис. 8-2. Функции левого и правого полушарий головиого мозга [1].

Источник: Shea C. H., Shebilske W. L., Worchel S. (1993). Motor learning and control. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, p. 38.

[1] Следует добавить — у правшей. Кроме того, авторы этой схемы в своем стремлении упростить вопрос о функциоиальной асимметрии полушарий мозга явно перешли разумиые граиицы. Более корректиую схему латерализации иеокортикальиых фуикций у правшей можио иайти в работе: Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики: Пер. с аигл. / Под ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергер и Д. Эпстайиа. — М.: Мир, 1995. С. 265. — *Прим. науч. ред.*

мозга. Но даже при таком доминировании маленькие дети все же способны научиться использовать свою «нелюбимую» руку для решения определенных задач. С течением времени подобная гибкость ими утрачивается.

Ученые, занимающиеся вопросами асимметрии мозга, предполагают, что у правшей, составляющих бо́льшую часть населения планеты, речь локализована в левом полушарии. У оставшихся 10 % людей, являющихся левшами, за речевые функции обычно отвечают обе стороны мозга, а не какое-то одно полушарие. Это, возможно, говорит о том, что у левшей латерализация мозговых полушарий не так сильна, как у правшей (Hiscock, & Kinsbourne, 1987). Кроме того, многие из леворуких на самом деле оказываются *амбидекстрами*, то есть могут довольно хорошо владеть обеими руками.

У большинства детей предпочтение правой или левой руки вырабатывается постепенно, становясь устойчивым в промежутке между ранним и средним детством (Gesell, 1940). Корен и Порак (Coren, & Porac, 1980) установили факт преимущественного пользования правой рукой, начинающегося в среднем дошкольном возрасте и продолжающегося на всем протяжении взрослости. Это может указывать как на возросшее давление со стороны родителей и учителей, приучающих детей пользоваться правой рукой, так и на усиливающуюся специализацию полушарий мозга.

Большинство детей в возрасте от 3 до 5 лет также обнаруживают устойчивое предпочтение правой или левой ноги. Однако у 25–30 % детей этот процесс затягивается и выходит за границы 5-летнего возраста. Недавно рядом ученых было высказано следующее предположение: поскольку «ногость» в значительно меньшей степени культурно обусловлена, чем рукость, предпочтение ноги может оказаться на самом деле более чувствительным индикатором отставания в моторном и когнитивном развитии, чем предпочтение руки (Bradshaw, 1989; Gabbard, Dean, & Haensly, 1991).

Развитие двигательных навыков

В дошкольные годы дети совершенствуют свои двигательные навыки и качества (Clark, & Phillips, 1985). Наиболее заметные изменения в этот период затрагивают грубую моторику — способность совершать движения большой амплитуды, к которым относятся бег, прыжки, бросание предметов. Развитие тонкой моторики — способность совершать точные движения малой амплитуды, такие как письмо, пользование вилкой и ложкой, — происходит медленнее.

У дошкольников сложно провести границу между физическим, моторным и перцептивным развитием, с одной стороны, и когнитивным — с другой. Все, что ребенок делает в течение первых лет своей жизни, становится основой не только для формирования последующих двигательных навыков, но и для когнитивного, социального и эмоционального развития. К примеру, когда дошкольник где-нибудь на пляже идет по бревну, он, с одной стороны, учится тому, как нужно сохранять равновесие, а с дру-

ГРУБАЯ МОТОРИКА

Способность выполнять крупноамплитудные движения, требующие участия всего тела.

ТОНКАЯ МОТОРИКА

Способность выполнять точные движения малой амплитуды.

гой — усваивает когнитивное понятие узости и эмоциональное понятие уверенности. Хотя многое из того, что делают дошкольники, скорее напоминает чисто чувственное изучение мира, специалисты в области развития считают, что все действия детей имеют свой смысл и направлены на достижение определенной цели (von Hofsten, 1989). Например, дети изучают незнакомые места и предметы для того, чтобы выяснить, на что они похожи, как они выглядят, звучат, пахнут и т. д.

Некоторым эволюционным рядам поведения свойственна **функциональная подчиненность (функциональная субординация)**. Действия, которые первоначально совершались ради самих себя, затем становятся частью более сложного и важного навыка. Скажем, сначала ребенок может просто играть с карандашом и листом бумаги. Но затем изображение им на бумаге каких-то знаков становится функционально подчиненным выполнению более сложных задач, таких как письмо, рисование или даже изготовление чертежа модели.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ПОДЧИНЕННОСТЬ (ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СУБОРДИНАЦИЯ)

Объединение отдельных простых действий, или схем, в более сложные структуры поведения.

Истоки сложных мыслительных процессов не всегда очевидны. Тем не менее изучение моторного развития является хорошей базой для поиска этих истоков. Мы начнем с описания того, как в дошкольные годы развивается грубая моторика, а затем остановимся на развитии тонкой моторики. В табл. 8-1 представлены основные достижения дошкольников в области моторного развития.

Грубая моторика. Сравнивая 2-летних детей с младенцами, видишь, что двухлетки умеют делать очень многое. Они могут ходить, бегать и манипулировать предметами. Однако если мы понаблюдаем за 2-летним ребенком, играющим рядом с 4-

Таблица 8-1

Моторное развитие дошкольников

2 года	3 года	4 года	5 лет
Ходят, широко расставляя ноги и раскачиваясь из стороны в сторону	При ходьбе и беге ставят ноги гораздо ближе, чем раньше	Могут менять ритм бега. Неуклюже передвигаются скачками; прыгают	Могут ходить по гимнастическому бревну
Могут карабкаться вверх, толкать и тянуть, бегать, крепко держаться двумя руками за опору	Лучше удерживают равновесие при ходьбе и беге; передвигаются более плавно и ловко	Демонстрируют бóльшую силу, выносливость и координацию движений	Ловко скачут; стоят на одной ноге
Обладают малой выносливостью	Берут предметы одной рукой	Рисуют карандашом простые формы и фигуры; рисуют красками; делают из кубиков постройки	Могут застегивать пуговицы и молнии, завязывать шнурки
Берут предметы двумя руками	Рисуют на бумаге разводы и каракули; складывают в кучу кубики		Умеют пользоваться письменными принадлежностями, посудой и другими предметами домашнего обихода

или 5-летним, то сразу заметим ограниченность его возможностей. 2-летние и даже 3-летние малыши все еще кажутся приземистыми и округлыми. Они ходят, широко расставляя ноги и раскачиваясь из стороны в сторону. Они также норовят пустить в ход обе руки или ноги, когда достаточно движения одной (Woodcock, 1941). Если 2-летнему ребенку дать печенье, он, скорей всего, протянет обе руки.

К 3-летнему возрасту дети во время ходьбы и бега начинают ставить ноги гораздо ближе одна к другой, и им уже не требуется постоянно контролировать взглядом движения своих ног (Cratty, 1970). Они бегают, поворачиваются и останавливаются на ходу с большей легкостью, чем это им удавалось в 2-летнем возрасте, хотя голеностопные суставы и кисти рук у детей еще не такие гибкие, какими они будут через год или два (Woodcock, 1941). 3-летние малыши, скорее всего, протянут одну руку, а не две, чтобы взять какой-то предмет, и они уже начинают отдавать предпочтение правой или левой руке.

К 4 годам дети уже могут менять ритм бега. Многие из 4-летних детей умеют также совершать прыжки, правда, довольно неуклюжие, выполняя их на бегу или с места (Gesell, 1940). 5-летние ловко прыгают, уверенно ходят по гимнастическому бревну, стоят в течение нескольких секунд на одной ноге и имитируют танцевальные движения (Gesell, 1940). Многие 5-летние дети умеют подбрасывать вверх и ловить брошенный кем-то большой мяч (Cratty, 1970). Но должно пройти несколько лет, чтобы они научились точно бросать и хорошо ловить (Robertson, 1984).

В то время как 3-летние толкают коляску с куклой или большой игрушечный грузовик лишь ради забавы, 4-летние дети функционально подчиняют эти действия играм в куклы или в автомобили. 4-летние еще совершают некоторые действия ради самих действий, например они могут старательно разливать жидкость в маленькие чашки, но многие из их забав становятся частью исполнения ими каких-то более сложных ролей, элементом целенаправленного конструирования объектов или придуманных игр.

Двигательная активность у детей достигает пика, когда им исполняется 2—3 года, постепенно снижаясь на протяжении оставшейся части дошкольного периода. У девочек она снижается быстрей, чем у мальчиков, так что 5-летний мальчик может доставлять больше хлопот, чем его сверстница, спокойно играющая в детском саду (Eaton, & Yu, 1989).

Тонкая моторика. Тонкие моторные навыки включают в себя выверенные движения кистей рук и пальцев. Развитие различных умений, требующих использования рук, включает ряд накладывающихся друг на друга процессов, которые начинаются еще до рождения ребенка. (Вспомните, как у младенца хватательный рефлекс сменяется произвольным хватательным движением, а тот, в свою очередь, «пинцетным захватом» предметов.) К концу 3-го года мануальные способности ребенка приобретают новое качество, когда он начинает объединять и координировать мануальные схемы с другими моторными, перцептивными и вербальными схемами. Например, 4-летние дети способны вести разговор за столом, при этом умело обращаясь с вилкой (Cratty, 1986). Однако несмотря на растущее мастерство, дошкольники все еще испытывают трудности при совершении действий, требующих

Дошкольники часто практикуются в завязывании шнурков; к 5-летнему возрасту некоторым из них эта задача оказывается по силам.

особо точных движений. Эти трудности связаны, с одной стороны, с незрелостью ЦНС ребенка (еще продолжается процесс миелинизации), а с другой — с отсутствием у них терпения, необходимого для выполнения этих действий.

По мере того как у детей развивается тонкая моторика, они становятся все более самостоятельными при выполнении повседневных действий. Например, к 3 годам дети научаются надевать и снимать с себя простую одежду, они могут управляться с большими молниями и правильно пользоваться ложкой.

3–4-летний ребенок может застегнуть и расстегнуть большие пуговицы и «обслужить себя» за столом — хотя и допускает при этом время от времени незначительные оплошности. Когда детям исполняется 4–5 лет, они способны одеться и раздеться без посторонней помощи и умело обращаются с вилкой. 5–6-летние могут разрезать ножом мягкую пищу и завязать простой узел. К 6-летнему возрасту дети научаются завязывать шнурки — правда, многие из них считают эту задачу очень трудной.

Дошкольники используют свой расширяющийся репертуар тонких моторных навыков и в изобразительной деятельности, связь которой с растущими когнитивными возможностями ребенка мы рассмотрим далее в этой главе.

Усвоение двигательных навыков. Двигательные навыки, которыми овладевают дети, — это, как правило, повседневные действия, такие как завязывание шнурков, пользование ножницами или выполнение различных прыжков. Овладение этими навыками позволяет ребенку непринужденно передвигаться, самому о себе заботиться и проявлять свои творческие наклонности. Некоторые дети пытаются освоить более сложные навыки, такие как выполнение гимнастических упражнений, игра на рояле или даже верховая езда. В то время как специалисты продолжают спорить по поводу того, стоит или нет интенсивно обучать чему-то ребенка с ранних лет, психологи давно определили ряд существенных условий моторного научения. Это *готовность, активность, внимание* и *обратная связь.*

Готовность. Формирование любого нового навыка требует, чтобы ребенок находился в состоянии *готовности.* Для того чтобы извлечь пользу из упражнения, ребенок должен достичь определенной степени развития (обусловленной в значи-

тельной степени процессами созревания) и обладать рядом предварительных знаний и умений. Задача родителей и воспитателей состоит в том, чтобы определить, когда ребенок достигает этого состояния готовности. Психологи выяснили, что если начать обучать ребенка новым действиям в момент его наивысшей готовности, он освоит их быстро — с минимумом упражнений и без особого напряжения (Lisina, & Neverovich, [Лисина М. И., Неверович Я. З.], 1971). В состоянии наивысшей готовности дети хотят учиться, получают удовольствие от занятий и бурно радуются своим успехам. Поведение детей является лучшим индикатором того, достигли ли они состояния готовности; они сами начинают подражать каким-то действиям. Готовность к тому же становится важным фактором в том возрасте, когда ребенок должен приступить к выполнению задач формального обучения, например научиться писать.

Активность. Активность просто необходима для моторного развития. Дети не научатся забираться по лестнице, если не будут пытаться это делать. Они не научатся бросать мяч, если не будут в этом практиковаться. Если ребенок живет в стесненных условиях, развитие его двигательных навыков будет проходить с отставанием. У детей, которым не удается проявить сполна свою активность с целью научиться чему-то (из-за того, что им недостает игрушек, мест, которые они могли бы исследовать, или людей, которым они могли бы подражать), возможны трудности в развитии двигательных навыков. С другой стороны, у детей, окружение которых активно влияет на ребенка и отличается разнообразием, есть необходимая стимуляция, чтобы задавать темп собственного учения. Они копируют выполнение каких-то действий, часто повторяя их по много раз, например переливают раз за разом воду из одного сосуда в другой, усваивая понятия «полный» и «пустой», «быстро» и «медленно». Такой самостоятельно выбираемый и регулируемый режим учения часто более эффективен, чем программируемый взрослыми цикл занятий (Karlson, 1972).

Внимание. Моторное научение осуществляется более эффективно благодаря *вниманию*. Для того чтобы ребенок обратил на что-то внимание, требуется определенный уровень бодрствования и вовлеченности в ситуацию. Но как побудить ребенка быть более внимательным? Маленьким детям нельзя просто сказать, что им нужно сделать и как это сделать. 2–3-летние дети успешней овладевают физическими навыками, если их действия кто-то направляет. В бывшем Советском Союзе, для того чтобы научить детей системе гимнастических движений, прибегали к специальным упражнениям и играм. Эта методика показала, что детям в возрасте от 3 до 5 лет удается лучше концентрировать свое внимание в том случае, если они активно повторяют чьи-то действия. Когда детям исполняется 6–7 лет, они уже могут уделять внимание словесным инструкциям и способны довольно точно их выполнять, по крайней мере, в тех случаях, когда принимают участие в знакомой им деятельности (Zaporozlets & Elkonin, [Запорожец А. В., Эльконин Д.Б.], 1971; Zelazo, & Reznick, 1991) [1].

[1] Чем проще движения и условия их выполнения, тем раньше становится возможным их усвоение на основе словесных инструкций. Поэтому, как в действительности считают А. В. Запорожец и Д. Б. Эльконин, в возрасте от 3 до 7 лет при усвоении одних двигательных навыков более эффективным является наглядный показ (и активное повторение), при усвоении других — словесное инструктирование. — *Прим. науч. ред.*

Мотивация компетентности. Еще один мотив приобретения двигательных навыков — мотивация компетентности (White, 1959). Дети пробуют что-то сделать ради того, чтобы посмотреть, по силам ли им это, чтобы добиться совершенства в каком-то навыке, проверить силу своих мускулов и свою сноровку и получить удовольствие от проделанного. Они бегают, прыгают, забираются на что-то, чтобы доставить себе радость и проверить свои возможности. Этот вид мотивации называют *внутренним*; ее источник находится в самом ребенке и в его действиях. *Внешняя* мотивация может также играть существенную роль в развитии навыков. В этом случае дети совершают что-то, добиваясь похвалы или награды, или стремясь победить в состязании.

МОТИВАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Потребность в достижении успеха, с тем чтобы почувствовать себя способным и умелым.

Обратная связь, которую дети получают от своих достижений, способствует поддержанию их мотивации. Эта связь может быть внешней, например одобрительная реакция со стороны родителей или сверстников, либо внутренней и присущей самой задаче: дети обнаруживают, что их действия влекут за собой естественные последствия. Так, забираясь на какой-нибудь гимнастический снаряд, они могут получить удовольствие от ощущения напряжения в мускулах и от того, что они оказались так высоко и видят то, чего нельзя разглядеть с земли. Если они замечают, что теряют равновесие, то стараются принять более устойчивое положение. Родители и воспитатели могут оказать детям немалую помощь, если сделают эту внутреннюю обратную связь более явственной. От конкретного замечания, например такого: «Вот теперь крепко держишься за перекладину», больше пользы, чем от простой похвалы.

Создавая оптимальную учебную среду, родители должны проследить за тем, чтобы в ней не было источников опасности, которые могли бы причинить ребенку вред, стать причиной травмы или даже смерти. Далее мы рассмотрим некоторые из таких опасностей.

Среда как источник опасности

Три источника наибольшей опасности для дошкольников — это автомобили, предметы, окружающие детей дома, и бассейны. Ежегодно большое количество детей погибают, попадая в дорожно-транспортные происшествия, проглатывая токсичные и едкие вещества у себя дома и в гараже или падая в бассейн, не умея при этом плавать.

Предотвратить подобные несчастные случаи не так уж сложно. Оборудуя специальные детские сиденья в автомобилях, устраивая ограждения вокруг бассейнов и помещая опасные вещества в недоступные для ребенка места, можно добиться того, что проявление детьми излишнего любопытства и отсутствие у них необходимых физических навыков будут представлять для них гораздо меньшую угрозу. Кроме того, необходимо внимательно следить за маленькими детьми во время их игр, поскольку они, увлекшись, склонны пренебрегать элементарными правилами безопасности.

Отравление свинцом. Опасность, заслуживающая особого внимания, — *отравление свинцом*, которое может произойти, если в организм ребенка попадет избыточное количество этого химического элемента. Маленькие дети особенно часто страдают от таких отравлений, из-за того что любят брать предметы в рот и проявляют ко всему повышенное любопытство.

Основной источник опасности в данном случае — изготовленная на основе свинца краска, попадающая в организм ребенка в виде мельчайших частиц или пыли. Поскольку с середины 70-х годов производство такой краски запрещено, основная угроза исходит от содержащей свинец краски, которой покрыты старые здания. Эта краска, облетая со стен, может присутствовать и в почве, где, кроме того, скопился свинец, выброшенный в атмосферу с выхлопными газами автомобилей, работавших на этилированном бензине. (Хотя теперь бензин не содержит свинца, остатки последнего в почве представляют еще немалую угрозу.) Отравление у детей наступает тогда, когда они берут в рот покрытые свинцовой пылью предметы или испачканные в ней руки.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опншнте основные изменения, которые пронсходят в телосложеннн дошкольника, и пояснnте, как каждое нз ннх добавляет ребенку уверенности в свонх возможностях.
2. Почему пснхологи, заннмающиеся изученнем развнтня мозга, придают такое значение латералнзацин и рукостн?
3. Назовнте главные вехн в развнтни грубых н тонкнх моторных навыков у дошкольннков н перечислнте условня, необходимые для моторного научення.

Когда мы рассматриваем все те изменения, которые происходят с дошкольником, часто бывает трудно отделить вклад в растущую компетентность ребенка его физического развития от вклада его когнитивного развития. В следующем разделе мы сосредоточим свое внимание на когнитивном развитии в раннем детстве. Как вы увидите, дети нередко используют свое тело в качестве своеобразного испытательного полигона для обкатки развивающихся интеллектуальных умений.

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ

Жан Пиаже выдвинул несколько новаторских теорий, объясняющих процесс когнитивного развития в раннем детстве. Спустя десятилетия, они по-прежнему учитываются при проведении многих исследований, но за это время появился целый ряд других теорий. Эти теории, включая социальный конструктивизм и информационный подход к развитию, оспаривают некоторые выводы Пиаже, касающиеся развития когнитивных способностей у маленьких детей. Но хотя ученые и расходятся в своих взглядах на природу когнитивного развития, все они соглашаются с тем, что диапазон когнитивных возможностей ребенка в раннем детстве расширяется самым кардинальным образом.

Пиаже и дооперациональное мышление

Проводя пионерские исследования того, как у детей формируется логическое мышление, Жан Пиаже представил этот процесс в виде отдельных стадий, через которые проходит каждый ребенок на своем пути к логическому объяснению мира. Пиаже создал теорию развития мышления или, точнее, познания, которая основывается на следующей предпосылке: человек активно конструирует собственное представление о мире. Дети создают свою реальность, определяемую тем, на каком уровне развития находится их мышление. Так, например, понимание ребенком какого-то события, скажем, ухода матери на работу и ее жеста прощания, будет меняться в зависимости от того, понимает ли он, что его мать будет по-прежнему существовать, после того как она скроется с его глаз.

Пиаже смотрел на детей, как на маленьких ученых, пытающихся понять, как устроен мир. Согласно этой точке зрения, дети не просто пассивно впитывают знания, а активно исследуют свое окружение, пытаясь осмыслить новую информацию в соответствии с теми образцами понимания, которыми они в данный момент оперируют. Пиаже назвал эти образцы или, иначе говоря, представления о реальности, *схемами*. Схемы претерпевают изменения под влиянием двух процессов: *аккомодации* и *ассимиляции*. Если новая информация не соответствует схеме ребенка, он может либо скорректировать свои представления (аккомодация), либо подогнать эту информацию под существующие у него представления (ассимиляция).

Как уже говорилось в главе 2, Пиаже разделил процесс интеллектуального развития на 4 стадии, или периода. Первый, сенсомоторный период младенчества, был подробно описан в главе 6. К концу этого периода дети обнаруживают способность понимать мир при помощи символизации. Использование ребенком символов становится особенно заметным, когда он начинает говорить.

Второй период Пиаже назвал *дооперациональным*. Во время него дети продолжают расширять свое понимание мира, опираясь на все более совершенные умения пользоваться языком и интеллектом. Но Пиаже предположил, — основываясь на результатах своих ныне широко известных опытов, — что в течение этого периода дети еще не достигают уровня развития умственных способностей, требуемого для понимания ряда основных логических операций, которые необходимы для правильного истолкования реальности. Эти операции охватывают большинство понятий о числе, причинно-следственных связях, времени и пространстве. (Согласно когнитивной теории Пиаже, эти операции становятся доступными ребенку в течение 3-го периода — периода *конкретных операций*.)

Сначала мы рассмотрим когнитивные достижения детей, связанные с переходом на дооперациональную стадию развития, а затем проанализируем ограничения дооперационального мышления. Дети, вступающие в этот период с языковыми и мыслительными способностями, только начинающими развиваться, по окончании его способны задавать такие вопросы, как: «А что стало с дедушкой после его смерти?» Перемены в мышлении ребенка нельзя не заметить.

Особенности дооперационального мышления. Дооперациональный период продолжается у ребенка примерно с 2 до 7 лет и разделяется на две стадии —

допонятийную (от 2 до примерно 4 лет) и *интуитивную*, или *переходную* (примерно от 5 до 7 лет).

В дооперациональном периоде на первый план выходят использование символов, символическая игра и язык. До этого времени мышление младенца ограничивалось его непосредственным окружением. Теперь же пользование символами и символическая игра позволяют ребенку выходить в своих мыслях за пределы наличной ситуации. Тем самым ум ребенка приобретает бóльшую гибкость (Siegler, 1991). Аналогичным образом, слова становятся теперь полномочными представителями вещей: ребенок может с их помощью сообщить о чем-то, что в данный момеит отсутствует. Однако дети на допонятийиой стадии по-прежнему путаются в основных категориях. Они неспособны разграничить ментальную, физическую и социальную реальности. Например, они могут считать, что все движущиеся объекты — живые, даже луна и облака на небе. Эту особенность дооперационального мышления называют *анимизмом*. Дети могут ожидать, что неодушевленный мир подчинится их командам; они не понимают, что физические законы отличаются от тех нравственных законов, по которым живут люди. Анимистические представления, отчасти, берут свое начало в эгоцентризме — познавательной позиции в отношении мира, рассматриваемого ее обладателем с единственно возможной точки зрения — по отношению к себе. Дети не способны четко отделить от внешнего мира сферу своего существования и собственных возможностей (Brown, 1965; Siegler, 1991).

ЭГОЦЕНТРИЗМ

Познавательная позиция, занимаемая субъектом в отношении мира, рассматриваемого с единственно возможной для него точки зрения — по отношению к себе.

Интуитивная, или переходная, стадия начинается приблизительно в 5-летнем возрасте. На этом этапе дети начинают отделять ментальную реальность от физической и предполагать помимо социальных норм наличие механической причинности. К примеру, до достижения этой стадии развития дети могут думать, что все вокруг было создано их родителями или каким-то другим взрослым. Теперь они начинают признавать важность других сил. На интуитивной стадии дети начинают понимать множественность точек зрения и усваивать относительные понятия, хотя и ие отличаются в этом последовательностью и систематичностью. Понимание ими классификации по размеру, количеству и пространственным признакам еще весьма несовершенно, и они пока не могут выполнять многие из основных умственных операций. Несмотря на то что мышление дошкольников на протяжении этого периода становится более рациональным, при объяснении отдельных явлений они нередко прибегают к магическому мышлению. Хотя 4-6-летние дети на словах уверены в том, что взрослый не может превратиться в ребенка и что нельзя пройти сквозь зеркало, на деле многие из них меняют свое мнение под влиянием волшебных сказок или аргументов взрослого [1] (Subbotsky, 1994).

---

[1] В оригинале эта фраза настолько абстрактна, что англоязычный чнтатель вряд ли поймет правильно существо выводов Е. В. Субботского. Несмотря на попыткн сделать ее более конкретной в переводе, мы все же рекомендуем нашим читателям во нзбежанне ошнбочных толкований познакомнться с опнсаннем экспериментов и выводами Е. В. Субботского в его блестяще написанной книге для воспнтателей детскнх садов и родителей: Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. — М.: Просвещение, 1991. С. 89–107. — *Прим. науч. ред.*

Репрезентация. Самым заметным отличительным признаком 2-летних детей от младенцев в том, что касается познания, является символическая репрезентация, то есть использование действий, образов или слов для представления событий или собственных переживаний. Это различие получает свое наиболее яркое выражение в языковом развитии и в символической игре (Flavell, Miller, & Miller, 1993). Двухлетние дети способны имитировать произошедшие события, знакомые роли и действия. Прибегая в игре к помощи жестов, дошкольники могут разыграть большой эпизод, изображающий поездку на автомобиле. При наличии соответствующего реквизита они способны разыграть семейный обед, сцену из любимой книги или имитировать поведение строгой няни.

СИМВОЛИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ

Использование символов в виде действий, образов или слов для представления событий или содержания собственного опыта

Способность пользоваться числами для представления количества объектов в упорядоченном ряду, — другой аспект использования репрезентации, который мы более подробно обсудим в этой главе несколько позже. Еще один аспект использования репрезентации — приобретение навыков изобразительной деятельности, начало которой приходится на этот период.

Каким же образом происходит развитие символической репрезентации? Дональд П. Марцофф и Джуди С. Де Лоаш (Marzoff, & DeLoache, 1994) исследовали этот вопрос в серии экспериментов, задачей которых было изучить понимание дошкольниками пространственных репрезентаций. Согласно этим исследователям, дети способны переносить свое понимание относительно простых символических задач на более сложные; раннее знакомство с символическими отношениями вносит свой вклад в готовность ребенка осознать, что один объект может символизировать или замещать другой. В более раннем исследовании Де Лоаш (DeLoache, 1987) обнаружила, что понимание некоторых символических отношений приходит к детям довольно внезапно — в пределах очень короткого промежутка времени. Так, дети в возрасте 2,5 года не понимают связи между масштабной моделью комнаты и самой комнатой, 3-летний же ребенок без труда устанавливает связь между ними. Неспособность детей более младшего возраста увидеть эту связь может быть обусловлена непониманием того, что масштабная модель — это одновременно и объект, и символ чего-то другого.

У дошкольников появляется способность пользоваться символами для представления действий, событий или предметов — один из важнейших этапов когнитивного развития. Эта маленькая деловая женщина читает газету по пути на работу.

Хотя символическая репрезентация появляется уже в конце сенсомоторного периода, процесс ее развития продолжается и дальше: ребенок гораздо лучше пользуется символами в 4 года, чем в 2. Проводя эксперименты с маленькими детьми, Элдер и Педерсон (Elder, & Pederson, 1978) установили: для того чтобы дети в возрасте 2,5 года могли играть в символические игры, они нуждаются в бутафорских предметах, напоминающих реальные объекты. Те же, кому исполнилось 3,5 года, способны изображать различные объекты с помощью совершенно не похожих на них предметов или могут разыграть какую-то сцену вообще без таковых. К примеру, они могут представить, что щетка для волос — это кувшин, а то и сделать вид, что они пользуются кувшином, вообще не прибегая к какой-либо бутафории.

Как только дети начинают пользоваться символами, их мыслительные процессы усложняются (Piaget, 1950, 1951). Дети демонстрируют понимание сходства между 2 объектами или событиями, давая им одно и то же название; начинают сознавать прошлое и формировать ожидания в отношении будущего; проводят грань между собой и человеком, к которому они обращаются. Фейн (Fein, 1981) к тому же считает, что символическая игра может помогать детям еще в двух отношениях. Во-первых, она может способствовать тому, что они становятся более восприимчивыми к чувствам и взглядам других людей; во-вторых, она может облегчать им понимание того, как объект может менять свой вид или свою форму, оставаясь при этом тем же самым объектом.

Эта возросшая чувствительность к другим помогает ребенку совершить переход от эгоцентрического к более *социоцентрическому* мышлению, для которого характерно понимание мыслей и чувств других людей. Должно пройти еще много лет, прежде чем социоцентрическое мышление достигнет своего полного развития, но начинается оно со способности к символической репрезентации, впервые появляющейся в дошкольные годы.

Ограничения дооперационального мышления. Даже после того, как ребенок стал широко использовать символическую репрезентацию, ему предстоит пройти еще долгий путь, прежде чем он научится логически мыслить. Его мыслительные процессы ограничены 5 важными особенностями дооперационального интеллекта.

Во-первых, мышление дошкольников *конкретно*. В дооперациональный период дети неспособны иметь дело с абстракциями. Их ум занят лишь тем, что происходит «здесь и сейчас», и физическими объектами, которые они могут легко представить.

Во-вторых, мышление маленьких детей часто *необратимо*, то есть развитие событий и образование связей идет лишь в одном направлении. Дети не способны представить себе, что какой-то объект может вернуться в свое первоначальное состояние или что связи между объектами могут быть двусторонними. Рассмотрим следующий пример необратимости детского мышления:

3-летнюю девочку спрашивают:
«У тебя есть сестра?» — Она отвечает: «Есть».
«Как ее зовут?» — «Джессика».
«А у Джессики есть сестра?» — «Нет».

НЕОБРАТИМОСТЬ

Уверенность в том, что события и связи могут осуществляться только в одном направлении; отличительный признак дооперационального мышления.

В данном случае связь имеет лишь одно направление: девочка знает, что у нее есть сестра Джессика, но еще не понимает, что *она* — сестра Джессики. Позже мы рассмотрим другие примеры необратимости мышления в экспериментах Пиаже на понимание сохраиения.

В-третьих, дооперациональное мышление детей *эгоцентрично* — ограиичено рамками перспективы ребенка, и потому он неспособен принять во внимание точку зрения другого человека. Дети сосредоточены на собственных перцептивных образах и полагают, что все остальные видят мир так же, как они. Пиаже (Piaget, 1954) исследовал это когнитивное ограничение в своем эксперименте с 3 горами. Он рассаживал детей вокруг стола, на котором находился макет горной гряды из папьемаше, и показывал им фотографии этой гряды, сделанные с разных точек. Сначала он просил каждого ребенка выбрать снимок с видом гор, открывающимся с занимаемого им места за столом, а затем — снимок, на котором горы представлены такими, какими их видит кукла, посаженная на другое место. Большинство детей без труда находили первый снимок, но были неспособны поставить себя на место куклы и представить, какими могут видеться горы с той позиции, которую занимает она. На основании этих результатов Пиаже заключил, что в дооперациональный период дети полагают, будто их точка зрения является единственной.

В-четвертых, мышление детей в этот период имеет тенденцию *центрироваться* на каком-то одном физическом свойстве или измерении объекта или ситуации. Дошкольники не могут удержать в уме одновременно несколько аспектов ситуации. Это ограничение, называемое ц е н т р а ц и е й, наиболее ярко проявляется при решении *задачи включения в класс* — классической задачи при изучении дооперационального мышления. Когда маленьким детям показывают набор деревянных шариков, одни из которых красного цвета, а другие — желтого, и спрашивают их, каких шариков больше, красных или *деревянных*, они не могут правильно ответить на этот вопрос. Они неспособны одновременно учесть и цвет, и более широкую категорию — материал, из которого сделаны шарики.

ЦЕНТРАЦИЯ

Сосредоточение внимания лишь на какой-то одной характеристике объекта или ситуации; отличительный признак дооперационального мышления.

Наконец, в-пятых, в дооперациональный период дети *фокусируют внимание на текущих состояниях*, а не на процессах изменения или превращения. Они судят о предметах и явлениях в соответствии с тем, как они выглядят сейчас, а не на основании того, что могло привести их в это состояние.

Многие из ограничений дооперационального мышления явственно видны в представлениях детей о смерти. Ученые обнаружили, что дети в возрасте до 5 лет считают смерть временным состоянием, подобным сну или «отлучке» (Speece, & Brent, 1984). Объяснить этот факт можно тем, что у детей еще не сформировались ясные понятия о жизни и смерти. Кроме того, маленькие дети, по всей видимости, еще не понимают, что смерть означает прекращение всех функций, а не их ослабление. Так, один мальчик предположил, что «после смерти вы не можете слышать так

же хорошо, как раньше». Наконец, маленькие дети еще не осознают, что смерть ожидает всех. Они часто думают, что ее можно избежать, если проявить смекалку или если повезет, и что отдельных людей, в том числе их самих и их родителей, она минует. Такой ход мысли объясняется, с одной стороны, неспособностью детей понять закон причин и следствий, а с другой — их эгоцентризмом. Поэтому, когда маленький ребенок спрашивает: «Почему умерла наша бабушка?», он хочет узнать не столько о болезни и старости, сколько о том, почему бабушка покинула *его*. Он может быть расстроен исчезновением любимого человека и стараться выяснить, не стало ли причиной смерти его плохое поведение.

Пиаже продемонстрировал когнитивные характеристики — и ограничения — мышления детей в дооперациональный период, прежде всего в исследованиях понимания детьми сохранения вещества, классификации, сериации, а также представлений о числе, времени, пространстве и последовательности событий.

Эксперименты Пиаже. Некоторые из описанных выше дооперациональных ограничений можно увидеть в одном из классических экспериментов Пиаже на *сохранение вещества*. В этом эксперименте, представленном на рис. 8-3, ребенку предъявляют 2 одинаковых шарика из пластилина. На глазах у ребенка меняют форму одного из шариков, в то время как форма второго остается неизменной. Из шарика могут сделать колбаску или пять шариков меньшего размера, ему могут придать форму лепешки. При каждом таком превращении ребенка спрашивают, где больше пластилина: в шарике, который не трогали, или в колбаске, пяти маленьких шариках, лепешке. Ребенок может ответить, что пластилина больше в шарике, который не трогали, потому что он толще. Он может также сказать, что пластилина больше в колбаске, так как та длинней, или в шариках меньшего размера, поскольку их несколько, или в лепешке, потому что она плоская и широкая. Но от ребенка

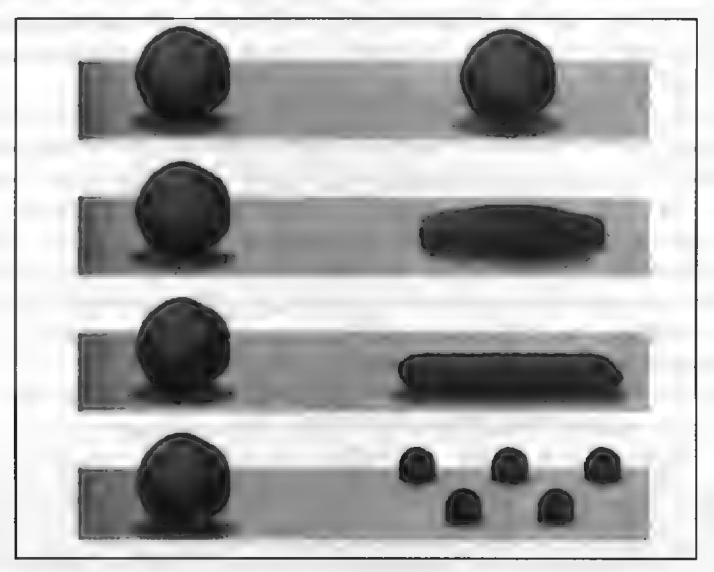


Рис. 8-3. В этом эксперименте ребенку показывают два одинаковых шарика из пластилина. Форма одного шарика остается неизменной, в то время как другой претерпевает различные превращения.

практически невозможно дождаться ответа, что количество пластилина остается одинаковым, хотя он наблюдал весь процесс превращения. Отсюда следует, что дети на дооперациональной стадии фокусируют свое внимание на текущем состоянии объекта, а не на том, что с ним происходит. В каждый момент времени их внимание центрируется лишь на каком-то одном измерении объекта, будь то его толщина или длина. Их мышление конкретно; оно базируется на непосредственном восприятии того, что имеет место в данный момент. Происходящие перед ним процессы представляются ребенку необратимыми. Все эти когнитивные ограничения не позволяют детям, находящимся на дооперациональной стадии развития, усвоить законы сохранения.

Классификация. В дооперациональный период дети испытывают трудности в решении задач на классификацию — объединение сочетающихся событий или объектов — в силу ограниченных возможностей их памяти и неустойчивости внимания. Они могут забыть, почему они кладут или ставят вместе какие-то вещи, еще до того, как закончат выполнять задание. Дошкольник может начать двигать стул к столу, затем подумать о своем приятеле, который должен сесть на этот стул, потом подумать о собственной прическе и побежать искать расческу. Оказавшись в ванной комнате во время ее поисков, он может увидеть кусок мыла, решить побаловаться с водой, открыть кран и вспомнить, что ему хочется пить. Поэтому он может побежать к маме, которая будет удивлена, почему он отказался от своей затеи со столом и стулом. Другие проблемы, возникающие при классификации, связаны с тем, что ребенку сложно разобраться в многообразии оснований, по которым можно классифицировать предметы, события и людей. Назначение, цвет, материал, размер, звук, запах — вот те классификационные критерии, которые кажутся взрослому само собой разумеющимися; ребенок же, без труда группирующий тарелки, вилки и чашки на основании их назначения, возможно, и не сообразит, что тарелки можно сгруппировать по их размеру, а чашки — по их цвету. Одно основание классификации может блокировать другое.

Сериация. Маленьким детям трудно также осмыслить такие понятия, как последовательность или порядок. Например, если ребенку в дооперациональный период показать 6 палочек разной длины, он, скорей всего, определит, какая из них самая короткая, а какая — самая длинная. Быть может, он даже сумеет разложить палочки на кучки, помещая более короткие из них в одну, а более длинные — в другую. Но ему будет очень непросто разложить палочки по порядку, начиная с самой короткой и кончая самой длинной, поскольку при выполнении такого задания требуется учитывать одновременно два фактора: каждая палочка должна быть длиннее предыдущей, но короче следующей (Flavell, 1963).

Количество и число. Развитие у детей навыков счета представляет для специалистов большой интерес — как потому, что на обучение счету в школе отводится значительное время, так и потому, что цифры и числа играют значительную роль в жизни каждого человека. Пиаже в своих ранних работах посвятил немало времени изучению того, как дети приходят к пониманию сохранения количества. В придуманном им эксперименте, показанном на рис. 8-4, экспериментатор кладет перед ребенком 12 леденцов, расположив их в два ряда по 6 леденцов в каждом; причем леденцы в обоих рядах находятся строго один над другим. Как только ребенок согла-

шается, что в обоих рядах равное количество леденцов, экспериментатор уменьшает длину одного ряда, сдвигая леденцы ближе друг к другу; из другого ряда убирается один леденец, но расстояние между оставшимися леденцами увеличивается. Если ребенок ясно понимает сохранение количества, он должен признать, что более длинный ряд состоит из меньшего количества леденцов, несмотря на свою протяженность. Детей в возрасте до 5–6 лет обманчивый внешний вид длинного ряда часто вводит в заблуждение, и они говорят, что в нем леденцов больше.

Несмотря на результаты этого эксперимента, Рашель Жельман и ее коллеги установили, что маленькие дети в действительности оперируют числами более умело, чем полагал Пиаже. Жельман и Галлистел (Gelman, & Gallistel, 1986) выделили два основных вида умений оперировать числами, которыми овладевают маленькие дети. Это *умения получать числа-абстракции* (number-abstraction abilities) и *элементы рассуждения с использованием чисел* (numerical-reasoning principles). Умения получать абстрактные числа относятся к когнитивным процессам, посредством которых ребенок приходит к заключению о числе образующих множество однотипных объектов. Например, 3-летний ребенок мог бы сосчитать количество печений на столе и получить число «четыре». Умение рассуждать с использованием чисел относится к когнитивным процессам, посредством которых ребенок определяет правильный способ действия с множеством однотипных объектов (включая различные преобразования) (Flavell et al., 1993). Так, ребенок может сообразить, что единственный способ увеличить количество каких-то предметов — это добавить к ним еще один такой же предмет. Просто расположить их на большем расстоянии друг от друга будет ошибочным преобразованием. Эти два вида умений развиваются у ребенка разными темпами. Дети научаются производить сложение, вычитание, умножение и деление лишь после того, как они усваивают элементы рассуждения с использованием чисел (Becker, 1993).

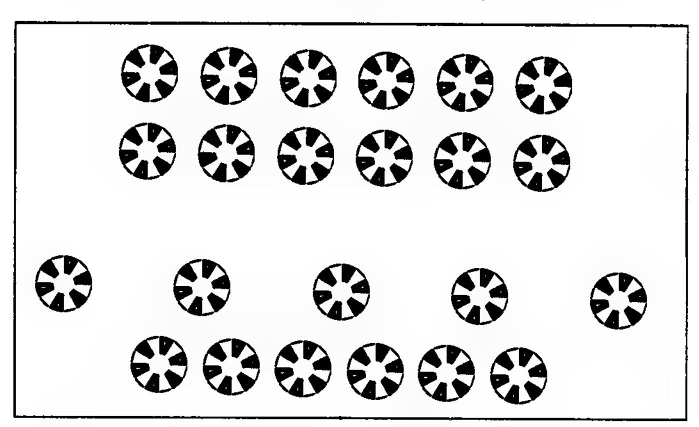


Рис. 8-4. Эксперимент Пиаже на понимание сохранения количества. Когда 4–5-летнему ребенку показывают два ряда леденцов, расположенных в верхней части рисунка, и спрашивают его, в каком из них леденцов больше, дети, как правило, отвечают, что в обоих рядах одинаковое количество леденцов. Затем леденцы нижнего ряда сдвигают ближе друг к другу, а из верхнего убирают один леденец, увеличивая при этом расстояния между оставшимися леденцами, так чтобы верхний ряд стал длинней нижнего. Ребенок наблюдает за этой операцией, и ему говорят, что он может съесть леденец из того ряда, в котором их больше. Даже те дети, которые умеют считать, будут настаивать, что в длинном ряду леденцов больше, — причем они будут делать это и после того, как сосчитают количество леденцов в каждом ряду.

Несмотря на то что эта дошкольница указывает на определенную цифру на часах, понять, что такое минуты и часы, ей еще очень трудно.

Время, пространство и последовательность событий. 3-летний ребенок может сказать: «Бабушка приедет к нам на следующей неделе». Даже 2-летний малыш может произносить слова, свидетельствующие о том, что он знает о времени и пространстве: «позже», «завтра», «вчера», «далеко», «в другой раз». Но 2–3-летний ребенок едва ли отдает себе отчет в том, что эти термины означают. «Полдень» может означать для него обеденное время, но если обед будет отложен на час, это все равно будет полдень. Пробудившись от дневного сна, ребенок может даже не сознавать, что это тот же самый день, что был с утра. Понятия недели и месяца, минуты и часа детям в этом возрасте осмыслить очень сложно; понятие даты, скажем, «среда 14 марта», для них слишком абстрактно.

Имея лишь смутные представления о времени и замечая, как правило, лишь какой-то один аспект события, маленькие дети едва ли способны проследить причинно-следственные связи между различными явлениями. Хоть они и начинают довольно рано произносить слова «потому» и «потому что», они могут придавать им совершенно другой смысл, нежели тот, который вкладывают в них взрослые. То же относится и к слову «почему» — любимому вопросу 4-летних детей. Дети могут повторять этот вопрос бесконечно, возможно, пытаясь подобрать слова или передать свои спутанные чувства. Их ассоциации часто эгоцентричны и лишены связи. Ребенок может спросить свою маму, почему папы нет дома. Та может ответить: «Он еще на работе». Этот ответ может не удовлетворить ребенка, потому что в его сознании вечерний приход отца связан с каким-то определенным событием — обедом, играми или даже наказанием.

Пространственные отношения — еще один комплекс понятий, которые ребенок начинает усваивать в дошкольные годы. Смысл таких слов, как «внутри», «снаружи», «близко», «далеко», «над», «под», «вверху» и «внизу», усваивается ребенком в процессе приобретения опыта, связанного с его собственным телом (Weikart, Rogers, & Adcock, 1971). Вейкарт и его коллеги предположили, что дети сначала усваивают то или иное понятие с помощью собственного тела (сами проползают под столом), а затем с помощью какого-то предмета (провозят под столом игрушечный грузовик). Позже они научаются выделять это понятие на картинках («Смотри, корабль проплывает под мостом!») и выражать его словами.

После Пиаже: развитие в социальной перспективе

После того как Пиаже разработал свою теорию детского мышления, рядом психологов была предложена иная концепция когнитивного развития ребенка. Вместо того чтобы видеть в детях «маленьких ученых», эти психологи акцентировали внимание на том, что ребенок — это прежде всего социальное существо. Они подвергли сомнению позицию Пиаже, который рассматривал ребенка в качестве исследователя-одиночки, пытающегося понять окружающий мир, и предположили, что ребенок осмысляет происходящее с ним прежде всего за счет взаимодействия с более опытными людьми — родителями, учителями, детьми старшего возраста. В ходе своих ежедневных контактов с детьми взрослые знакомят их с социальными нормами и ожиданиями (Bruner, & Haste, 1987).

Согласно теоретикам, придерживающимся социальной концепции развития, взрослые, показывая детям способ решения какой-то проблемы, помогают им научиться мыслить. Каждое общество включает детей в разнообразные формы деятельности с помощью того, что получило название **направляемого участия**. Когда маленькие дети помогают накрывать на стол, мыть посуду или подхватывают праздничную песню, происходит процесс передачи культурных традиций от более опытных членов общества (взрослых) менее опытным (детям).

НАПРАВЛЯЕМОЕ УЧАСТИЕ

Процесс, посредством которого более опытные люди передают детям накопленные в их культуре знания.

Кэтерин Нельсон (Nelson, 1986), к примеру, утверждает, что знание ребенка о событиях — это ключ к пониманию его мышления. В то время как Пиаже уделял больше внимания тому, чего маленькие дети не знают, скажем, категориям и числам, Нельсон интересует то, что им известно, что они уже успели почерпнуть из своего опыта. Она полагает, что повседневный опыт маленького ребенка дает пищу для его психической жизни и мыслительных способностей. Так как в основе познавательных процессов ребенка лежат события реальной жизни, его понимание мира «встроено» в социальное или культурное знание.

Если посмотреть на развитие как на процесс обучения, возникает вопрос: каким образом ребенок продвигается по пути овладения все более сложными умениями? Стараясь объяснить этот процесс, Л. С. Выготский ввел понятие **зоны ближайшего развития** (ЗБР). Согласно Выготскому, дети развиваются благодаря участию в деятельности, чуть превышающей их компетентность, получая помощь либо от взрослых, либо от более опытных товарищей (Vygotsky, [Выготский Л. С.] 1978). ЗБР соответствует разнице между актуальным уровнем развития ребенка и его потенциальным уровнем, определяемым теми задачами, которые он решает под руководством взрослых или более опытных сверстников. Выготский полагал, что игра является основным средством, позволяющим детям осваивать все более сложные социальные и когнитивные умения.

ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ (ЗБР)

Понятие, введенное Л. С. Выготским для описания способности детей развиваться через участие в деятельности, слегка превышающей уровень их компетентности, при условии помощи со стороны взрослых.

Таким образом, многие ученые считают, что интеллектуальная деятельность детей развивается в социальной игре. Кроме того, игра — это прекрасная возмож-

ность для изучения того, как дети, живущие в самой разнообразной культурной среде, усваивают социальные нормы (Rogoff et al., 1993). Связь между игрой и научением мы рассмотрим в этой главе позже.

Сторонники социального подхода к развитию полагают, что если задачам Пиаже придать более «жизненный» характер, дети с ними справятся (Donaldson, 1978). Так, например, когда эксперимент Пиаже, демонстрирующий эгоцентризм детей, «очеловечили», маленькие дети сумели справиться с поставленной задачей. Вместо того чтобы просить ребенка мысленно представить себе, какими горы будут видеться кукле, экспериментаторы упростили задание. Детей просили ответить, может ли напроказивший мальчик спрятаться так, чтобы его не заметил полицейский. Хотя ни одному из участвовавших в эксперименте детей не приходилось прятаться от полиции, все они до этого играли в прятки и быстро поняли, чего от них хотят. Даже 3-летние малыши сумели справиться с этим заданием (Hughes, & Donaldson, 1979).

Информационная модель когнитивного развития

Важнейший аспект когнитивного развития — способность запоминать. Она позволяет человеку воспринимать мир избирательно, классифицировать объекты и явления, логически рассуждать и формировать более сложные понятия.

Роль памяти. Стараясь объяснить, каким образом функционирует память, некоторые психологи (например, сторонники информационного подхода, рассмотренного нами в главе 2) увидели в компьютере модель человеческого мозга. Память является одной из важнейших характеристик этого компьютерного мозга, который способен хранить информацию и оснащен набором команд, обеспечивающих доступ к этой информации. Система таких команд позволяет оператору вводить в память новые данные и извлекать их в определенном порядке.

Ученые, стоящие на позициях информационного подхода, полагают, что человеческая память состоит из 3-х частей: 1) сенсорного регистра, в который записывается информация, получаемая через органы чувств; 2) кратковременной памяти, которая удерживает то, что сознается человеком в данный момент; 3) долговременной памяти, которая может хранить информацию в течение всей человеческой жизни.

Информация, поступая извне, попадает в сенсорный регистр, где удерживается в течение очень короткого промежутка времени — примерно 250 миллисекунд (эту память иногда называют *сверхкратковременной*). Затем информация либо теряется, либо передается в блок кратковременной памяти, часто называемой также *рабочей* памятью [1]. Кратковременная память удерживает информацию, которая сознается человеком в любой конкретный момент времени, сохраняя ее дольше, чем это делает сенсорный регистр. Тем не менее информация удерживается в кратковременной памяти очень недолго. Наше внимание скорее рассеяно, и мы сознаем что-то лишь в течение весьма незначительного промежутка времени (если не заставляем себя на этом сосредоточиваться или не повторяем про себя).

[1] В отечественной психологии этот вид памяти принято изывать *оперативной*. — *Прим. науч. ред.*

Последний вид памяти — долговременная память. Некоторые психологи полагают, что информация, хранящаяся в этой памяти, никогда не теряется (за исключением случая повреждения мозга). Долговременная память является базой постоянных знаний человека. Именно здесь он хранит такую информацию, как имена своих близких или день своего рождения (Atkinson, & Shiffrin, 1971; Hagen, Longeward, & Kail, 1975).

Обычно выделяют следующие виды информации, которую удерживает память: образы, действия и слова. Поэтому исследователи часто говорят о *зрительной, моторной (двигательной)* и *вербальной (словесной) памяти.* Зрительная память, как мы видели в главе 5, развивается у человека первой [1]. Если попросить взрослого вспомнить самые ранние годы его жизни, он едва ли припомнит многое из того, что происходило с ним до 3-летнего возраста. Под гипнозом или во время сеанса психотерапии взрослым людям иногда удается восстановить в памяти события первых лет своей жизни, но эти воспоминания приходят к ним, как правило, в виде картин. Они нередко припоминают место событий, какие-то происшествия и невербальные сцены, как если бы они смотрели кино, но им бывает трудно описать эти образы словами. Вербально перекодированные воспоминания — те, о которых удается рассказать, — относятся не ранее чем к 4–6-летнему возрасту. Одно из объяснений этого феномена сводится к тому, что развитие речи у дошкольников позволяет им хранить новую информацию в течение более длительных отрезков времени. Они становятся менее зависимы от своих зрительных и моторных способностей. Давайте теперь остановимся на ряде других задач, в решении которых участвует память, и посмотрим, как дошкольники с ними справляются.

Узнавание и воспроизведение. Специалисты, изучающие особенности памяти дошкольников, сосредоточивают свое внимание на двух различных процессах — узнавании и воспроизведении. Узнавание указывает на способность выбирать среди изображений или объектов, находящихся перед нами, только те, которые мы ранее видели. Например, дети могут узнать картинку в книге как нечто, ими ранее виденное, но, возможно, не сумеют назвать ее или рассказать о ней. Воспроизведение связано со способностью восстанавливать в памяти сведения об объектах, которые в настоящий момент отсутствуют, или о событиях, которые в данный момент не происходят. Оно требует извлечения из долговременной памяти информа-

УЗНАВАНИЕ

Способность правильно идентифицировать ранее воспринятые объекты, когда они появляются снова.

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ

Способность восстанавливать в памяти информацию об объектах, которые в данный момент отсутствуют.

[1] Это утверждение, по меньшей мере, спорно. Скорее всего, стремясь к простоте и краткости изложения, автор просто неудачно выразился. В связи с этим следует указать на несколько принципиальных моментов в вопросе об истоках памяти. Во-первых, к образной памяти, помимо зрительной, относятся слуховая, осязательная, обонятельная и вкусовая. Вряд ли эти виды образной памяти «младше» зрительной. Во-вторых, исходя из принимаемого автором понятия развития как динамической системы, нелогично отрывать моторную память от сенсорной. В-третьих, вербальная память имеет сложную структуру, и ее «низшие» слои теснейшим образом интегрированы с сенсомоторной и эмоциональной памятью. Наконец, в-четвертых, нельзя признать обоснованным использование феномена доступности материала памяти сознанию в качестве критерия первичности того или иного вида памяти в онтогенезе. — *Прим. науч. ред.*

ции об объекте, когда того нет перед глазами. К примеру, если ребенка, разглядывающего книжку с картинками, спрашивают, какая картинка будет дальше, и он называет ее — налицо процесс *воспроизведения по памяти.*

Майерс и Перлмуттер (Myers, & Perlmutter, 1978) обнаружили, что дошкольники довольно хорошо выполняют задания на узнавание, но их способность воспроизводить по памяти оставляет желать лучшего, и что обе эти формы памяти развиваются постепенно от 2 до 5 лет. Выполняя задачу на узнавание, в которой детям в возрасте от 2 до 5 лет многие предметы показывали лишь один раз, даже самые маленькие из них смогли правильно указать на 81 % этих предметов, а дети более старшего возраста узнали среди них уже 92 %. Это исследование показало, что у дошкольников хорошо развиты навыки узнавания, необходимые для кодирования и удержания большого объема информации. При выполнении же задания на воспроизведение по памяти, когда детей в возрасте от 2 до 4 лет просили назвать объекты, которые им только что показал экспериментатор, 3-летние малыши смогли назвать только 22 % вещей, а 4-летние лишь 40 % — результат, значительно хуже того, который был показан в задании на узнавание. Способность узнавания развита у дошкольников значительно лучше, чем способность воспроизведения, но они могут справляться с задачами воспроизведения по памяти намного лучше, если люди, занимающиеся их воспитанием, будут регулярно задавать им различные вопросы на проверку памяти (Ratner, 1984).

Повторение и организация. Трудности, испытываемые маленькими детьми при воспроизведении по памяти, обычно относят на счет их неумения пользоваться приемами кодирования и поиска информации (Flavell, 1977; Myers, & Perlmutter, 1978). Дошкольники неспособны произвольно организовывать и повторять информацию, которую им нужно запомнить, как это часто делают дети старшего возраста и взрослые. Если вы дадите взрослому лист со списком слов, которые он должен запомнить — например: «кошка, стул, самолет, собака, стол, автомобиль», — он, скорей всего, сначала разобьет все слова на группы («животные», «мебель», «транспортные средства»), а затем повторит их про себя несколько раз, перед тем как его попросят их назвать. Таким образом взрослый человек задействует два мнемонических приема — организацию и повторение. Взрослые и дети старше 6-летнего возраста развивают свою способность вспоминать информацию, овладевая мнемоническими приемами; дошкольников же очень не просто научить тому, как можно организовать информацию и закрепить ее в памяти.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПОВТОРЕНИЕ

Приемы, которые используются, главным образом, взрослыми людьми в процессе обучения в целях улучшения воспроизведения по памяти.

Но дошкольники все-таки прибегают к определенным приемам, облегчающим запоминание. Например, 18–24-месячных малышей, наблюдавших за тем, как экспериментатор прячет их любимую игрушку под подушку, затем просили запомнить, куда та спрятана, так как позже их спросят о ее местонахождении. После этого экспериментатор в течение 4-х минут занимал внимание детей другими игрушками. Все это время дети неоднократно прерывали игру, вспоминали о спрятанной игрушке, указывали на подушку, подходили к ней и даже пытались достать из-под нее игрушку (DeLoache, Cassidy, & Brown, 1985). Исследователи пришли к выводу, что

это было не что иное, как попытки малышей запомнить то, о чем их просили. В более позднем исследовании Де Лоаш и ее коллеги решили, что дошкольники образуют пространственные — но не понятийные — группировки предметов, когда стараются их запомнить (DeLoache, & Todd, 1988). Скажем, когда очень маленьких детей просили запомнить, где спрятан какой-то предмет, они нередко прибегали к напоминающей повторение вербализации — называли спрятанную игрушку, вспоминали вслух, что она спрятана, и то место, где она находится. Психологи, проводившие оба исследования, заключили, что эти действия напоминают более сложные приемы сохранения информации в кратковременной памяти и могут, по сути, быть их предвестниками (Flavell et al., 1993).

Некоторые исследователи специально занимались обучением дошкольников мнемоническим приемам — таким как сортировка (упорядочивание), присваивание имен группам предметов или выделение опознавательных признаков категорий. Дошкольники были способны выучить эти приемы и помнить о них в течение нескольких дней. Но затем они переставали ими пользоваться, возможно, потому что о них забывали или же потому что им надоедало их раз за разом повторять. К тому же овладение этими приемами, по-видимому, мало влияло на способность детей вспоминать информацию (Lange, & Pierce, 1992). Похожие результаты были получены при исследовании матерей, которые прибегали к мнемоническим приемам при обучении детей таким умениям, как упаковка подарков или запоминание имен книжных героев. Хотя дети пользовались более простыми приемами, чем матери, и меньшим их количеством, о самих приемах запоминания они узнавали, по-видимому, именно от своих матерей (Harris, & Hamidullah, 1993).

Подобные исследования показывают, что с помощью умело разработанных методов обучения и специальных приемов у маленьких детей можно сформировать когнитивные умения, выходящие за рамки их обычных способностей. Но такие умения детьми быстро утрачиваются либо потому что они не могут должным образом встроить их в имеющуюся у них в данный момент иерархию умений, либо потому что они слишком заняты познанием мира другими, доступными им способами. Возможно также, что умения, лишь незначительно превышающие когнитивные возможности ребенка, будут им активно использоваться, в то время как должно пройти определенное время, прежде чем умения, выходящие далеко за рамки его текущих возможностей, станут частью его когнитивного арсенала.

Интересно, что когда исследователи сравнили группу детей, которых просили «запомнить» игрушки, с другой группой, которую просили «поиграть» с теми же игрушками, дети, участвовавшие в активной игре, демонстрировали более высокий уровень воспроизведения по памяти. Этот факт говорит о том, что игра способствует ментальной организации знаний детей об игрушках. По-видимому, приемы запоминания, к которым прибегают дети, предполагают восприятие предметов в действии с ними (Newman, 1990). В настоящее время все большее число исследователей уделяют внимание той роли, которую играют физический и социальный контексты в способности детей запоминать. Двухлетние малыши, занимающиеся какой-то деятельностью вместе с родителем в непринужденной обстановке, например у себя дома, и рассказывающие о том, что они делают, демонстрируют впечатляющие способности запоминания. Когда же подобное естественное взаимодействие заменяет-

ся формальными приемами, такими как повторение, память детей может даже ухудшиться (Fivush, & Hudson, 1990).

Сценарии событий и понимание хода событий. Становится все более очевидным, что дети способны запоминать информацию, которая упорядочена во времени, то есть представлена во временной последовательности. По-видимому, они преобразуют ряд событий в упорядоченное, значимое целое. В одном исследовании детей просили описать, как они две недели назад лепили фигурки из пластилина. В тех случаях, когда детям давали возможность заново вылепить те же фигурки, они могли подробно описать свою работу. Очевидно, дети способны мысленно организовывать и запоминать последовательность действий после однократного их выполнения (Smith, Ratner, & Hobart, 1987).

Маленькие дети сознают, что событие, скажем, празднование дня рождения, состоит из ряда последовательных эпизодов: начала, когда приходят гости с подарками; серии промежуточных действий, включающих игры, поздравительные речи, задувание свечей и съедение торта; и окончания, когда каждый гость получает какой-то сувенир. Дети могут воспроизвести по памяти события, подобные семейному обеду, посещению магазина или дню, проведенному в детском саду, как если бы они обладали схемами или сценариями таких повседневных событий (Mandler, 1983; Nelson, Fibush, Hudson & Lucariello, 1983). Когда матери рассказывают своим маленьким детям о каких-то отсутствующих предметах или событиях, в данный момент не происходящих (например, о том, что нужно будет сделать после завтрака), они помогают детям создавать сценарии событий и тем самым запоминать последние (Lucariello, & Nelson, 1987).

Маленькие дети помнят события только в том порядке, в котором те происходят. Умение упорядочивать и запоминать информацию в более гибкой и свободной форме приходит позже. Дети научаются менять прямую последовательность шагов на обратную только после того, как какое-то упорядоченное событие становится им хорошо знакомо (Bauer, & Thal, 1990). Следовательно, создание сценариев — это мнемонический прием, используемый для запоминания последовательности событий. Они позволяют маленькому ребенку словесно прорепетировать какое-то событие, в котором он собирается принимать участие, и «возможно, являются для него самым мощным ментальным орудием познания мира» (Flavell et al., 1993, p. 85).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Как Пиаже характеризовал дооперациональное мышление и почему именно границами этого мышления, в основном, определяется познавательная способность дошкольника?
2. В чем отличие социальной концепции когнитивного развития от теории Пиаже?
3. Как сторонники информационного подхода в психологии обосновывают центральную роль памяти в когнитивном развитии?

С когнитивным развитием неразрывно связано языковое развитие. Согласно гипотезе лингвистической относительности Бенджамина Уорфа, высказанной им в 1956 году, в различных языках по-разному описывается реальность мира, что оказывает сильное влияние на мышление народа, говорящего на этом языке. То есть, по мнению Уорфа, язык и мышление — это культурно обусловленные реалии. Эта

взаимосвязь просматривается в тех заметных различиях, что существуют между языками народов мира. В языке проживающего на Филиппинах народа хануно'о, например, имеется 92 названия для различных видов риса. Эскимосы пользуются дюжиной слов для описания различных состояний снега и льда. Согласно гипотезе лингвистической относительности, различные условия окружающей среды влияют и на мышление народа, и на его язык. Как вы увидите из следующего раздела, языковое развитие тесно связано с социальным ростом в рамках конкретной культуры.

ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ

В продолжении всего дошкольного периода дети быстро пополняют свой словарный запас, начинают пользоваться все более сложными грамматическими конструкциями и все чаще относиться к речи как к средству налаживания социальных связей. Мы можем взглянуть лишь на малую часть тех многочисленных достижений в овладении языком, которые имеют место в этот период. В частности, мы рассмотрим, как дошкольник все более уверенно пользуется словами, понятиями и грамматическими правилами; остановимся на том влиянии, которое оказывает на языковое развитие ребенка речь родителей; исследуем особенности разговоров между детьми, включая роль социального контекста. Мы также затронем две темы, имеющие в сегодняшнем обществе столь важное значение, — диалектную речь и билингвизм.

Расширяющаяся грамматика

Автором одной из наиболее значительных работ в области приобретения языка является Роджер Браун (Brown, 1973). Браун и его коллеги провели наблюдение за большой группой маленьких детей, подробно записав речь трех из них — Адама, Евы и Сары. С позиций генетического подхода Браун выделили в языковом развитии ребенка *пять четко выраженных* стадий. В определении этих стадий он исходил не из возраста ребенка (поскольку одни дети научаются намного быстрей других), а из с р е д н е й д л и н ы в ы с к а з ы в а н и я (С Д В) — средней длины предложений, создаваемых ребенком. Ева, к примеру, прогрессировала в своем развитии в два раза быстрее, чем Адам и Сара. Однако у большинства детей порядок прохождения пяти выделенных Брауном стадий остается неизменным. Одни умения и правила усваиваются ими раньше других, и для каждой стадии характерны определенные ошибки в речи ребенка.

СРЕДНЯЯ ДЛИНА ВЫСКАЗЫВАНИЯ (СДВ)
Средняя длина предложений, создаваемых ребенком.

Стадия 1. Для первой стадии характерны двухсловные предложения. Это тот самый период, когда впервые появляются телеграфная речь, опорные и открытые слова (см. гл. 6). Браун, однако, выходит за рамки этой структуры, чтобы сосредоточиться на том значении, которое дети пытаются передать посредством определен-

ного порядка и места слов в предложении, например они могут стараться передать понятия существования, исчезновения и возвращения, принадлежности, действия и атрибуции.

Стадия 2. Для этой стадии приобретения языка характерны более длинные высказывания. Дети начинают распространять правила словоизменения (флексии) на слова, которые им уже знакомы. Они способны образовать формы прошедшего времени многих глаголов, например «играю/играл», и множественное число многих существительных, изменяющихся по правилам. Чтобы определить, достигли ли дети более продвинутой стадии языкового развития или же они просто опираются на свою память, Берко (Berko, 1958) придумала тест с бессмысленными словами (рис. 8-5). Испытуемые должны были образовать правильную флексию для каждого такого слова, распространяя на них то, что им было известно о множественном числе. Эти тесты, которые затем предлагались детям еще более младшего возраста, чем испытуемые Берко (старшие дошкольники и первоклассники), показали, что маленькие дети на удивление умело пользуются правилами спряжения глаголов и образования множественного числа и притяжательных форм. Фактически, они чрезмерно расширяют правила грамматики, то есть используют их более последовательно, чем взрослые. Хотя им уже могут быть известны формы некоторых неправильных глаголов, такие как «go/went/gone» («иду/шел/ушел»), они изобретают слова наподобие «goed». Дети применяют правило образования правильного прошедшего времени ко всем глаголам. Хотя, с формальной точки зрения, они и совершают ошибку, такое словоупотребление свидетельствует о необычайной способности детей к установлению и обобщению сложных законов языка. Этот феномен получил название сверхрегуляризации.

СЛОВОИЗМЕНЕНИЕ (ФЛЕКСИЯ)

Изменение формы слов с целью обозначения числа, рода, времени, наклонения и падежа.

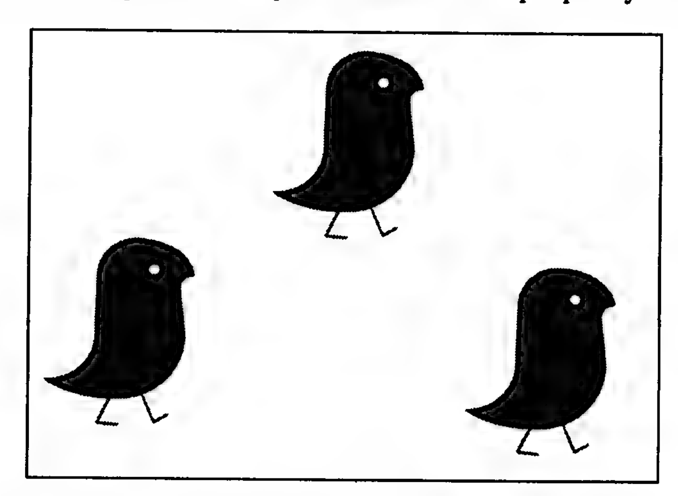


Рис. 8-5. Один из тестов Берко для оценки овладения синтаксисом. В этом тесте используются бессмысленные слова, с тем чтобы дети не могли воспользоваться своей памятью.

Сверхрегуляризация, бесспорно, творческое достижение, пусть оно и связано с возрастными особенностями памяти, скорректировать которые родителям часто бывает нелегко. Со временем ребенок сумеет запомнить формы неправильных глаголов, отделив их от правильных (Marcus et al., 1992).

СВЕРХРЕГУЛЯРИЗАЦИЯ

Генерализация сложных правил языка, характерная для детей дошкольного возраста, быстро расширяющих свой словарный запас.

Стадия 3. На третьей стадии дети научаются видоизменять простые предложения. Они образуют отрицательные и повелительные предложения, задают общие вопросы и иными способами преобразуют те простые фразы, которыми они изъяснялись на предыдущих стадиях. Отрицательное предложение — прекрасный пример того, как может происходить научение сложным языковым формам. Сначала дети при выражении отрицания помещают отрицательное слово в начало высказывания; они способны передать идею отсутствия («нет кармана»), выразить свое неприятие («не надо больше») и несогласие («не грязный»), но все еще не умеют пользоваться вспомогательными глаголами и придавать предложению отрицательную форму. Но, достигнув третьей стадии, дети без труда произносят такие фразы, как «Пол не смеялся» или «Дженни не отдаст» (Klima, & Bellugi, 1966).

На этой стадии дети также начинают осваивать действительные и страдательные обороты. Беллуджи, Браун и Фрейзер (Bellugi, 1970) придумали тест на понимание детьми этих форм. Они давали детям игрушки и просили разыграть сценки «Кошка бежит за собакой» и «Собака бежит за кошкой». 3-летние дети без труда изображали ситуации, описываемые этими простыми повествовательными предложениями. Но когда детям показывали две картинки, которые иллюстрировали ситуации, описываемые предложениями: «Мальчика моет девочка» и «Девочку моет мальчик», детям лишь в редких случаях удавалось определить картинку, соответствующую той фразе, которую они слышали. Они еще не усвоили понятие пассива. Их возможности ограничивались пониманием предложений с более привычным порядком слов: агент — действие — объект.

Эта 3-летняя девочка может изобразить ситуацию, описываемую предложением: «Кролик преследует собаку», но ей непонятна фраза: «Собака преследуется кроликом». Ей еще предстоит усвоить понятие страдательного залога.

Стадии 4 и 5. На этих стадиях дети научаются оперировать все более сложными конструкциями. Они начинают пользоваться придаточными предложениями, включая их в состав сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. К 4,5 года дети уже неплохо владеют синтаксисом, но продолжают его осваивать еще в течение многих лет. Кэрол Хомская (Chomsky, 1969) обследовала детей в возрасте от 5 до 10 лет и выяснила, что на протяжении этого периода они активно овладевают синтаксисом.

Новые слова и понятия

На протяжении всего дошкольного периода дети очень быстро пополняют свой словарный запас — часто выучивая по 2–3 слова в день. Некоторые слова обладают значением только в каком-то контексте, например слова «этот» или «тот». Другие слова выражают отношения между объектами: «мягче», «ниже», «короче». Зачастую дети усваивают какое-то одно понятие, например «больше», намного раньше, чем понятие ему противоположное — в данном случае «меньше». Так, 3-летний малыш может не задумываясь сказать вам, на каком блюдце лежит больше конфет, но вот вопрос, где их меньше, вызовет у него затруднение. Нередко дети хотят выразить какую-то мысль, но не знают нужного слова или не могут вспомнить его. Порой они сами выдумывают слова. Вместо глаголов они могут употреблять существительные, к примеру: «Mommy, needle it» («Мама, иглой это») вместо «Mommy, sew it» («Мама, пришей это»).

Дети, по крайней мере в 3-летнем возрасте, испытывают трудности с употреблением местоимений. Так, ребенок может сказать: «Us need to take a пар» («Нас надо поспать»). Даже когда детей поправляют, они продолжают делать подобные ошибки в течение некоторого времени. Но к 4–5-летнему возрасту большинство детей овладевают правилами употребления местоимений.

Влияние речи родителей

Каждая культура успешно передает язык своим детям, и существует множество методов, с помощью которых родители облегчают младенцам задачу овладения языком. Так, исследователи, наблюдая за американскими детьми, заметили, что ухаживающие за ними взрослые задают им вопросы, для того чтобы проверить, насколько хорошо они понимают происходящее, и чтобы заставить их больше говорить и озвучивать процесс игры. Взрослые часто говорят от лица детей, выражая их потребности и желания или комментируя их действия на правильном родном языке. Речь ребенка развивается главным образом благодаря каждодневному общению со взрослыми, которые стремятся к обмену информацией, — то есть хотят понять и быть понятыми (Schacter, & Strage, 1982).

В вопросе о том, как именно речь родителей связана с языковым развитием их ребенка, нет полной ясности (Chesnick, Menyuk, Liebergott, Ferrier, & Strand, 1983). Как выяснилось, различия в языковом развитии частично обусловлены наследственностью. На них также влияют внешние условия. Например, языковое развитие близнецов, как правило, идет более замедленными темпами. Исследования показали, что им адресуется значительно меньше внешних сигналов, чем ос-

тальным детям, так как матерям близнецов приходится уделять внимание сразу двум детям (Tomasello, Mannle, & Kruger, 1986).

Когда родители разговаривают со своими детьми, они передают им нечто гораздо большее, чем просто слова, предложения и правила синтаксиса. Они демонстрируют им, как нужно выражать свои мысли и обмениваться идеями с другими людьми. Они знакомят ребенка с категориями и символами и учат его тому, как переводить сложный мир в представления и слова. Эти концептуальные средства являются для ребенка теми поддерживающими конструкциями, которые он использует для создания собственных средств выражения (Bruner, & Haste, 1987). Задолго до того как дети научаются говорить, они знакомятся со своей культурой и языком, слыша речь родителей или тех, кто о них заботится.

Исследования показали, что ребенок овладевает языком и тогда, когда родители читают ему книжки с картинками. Если родители задают детям вопросы, побуждающие их придумывать развитие какой-то истории; реагируют должным образом на попытки детей отвечать на задаваемые вопросы; не довольствуются одним лишь чтением и вопросами, ответ на которые можно дать, просто указав в нужное место пальцем («Где прячется кролик?»), — они способствуют тому, чтобы речь их детей становилась правильной и содержательной (Whitehurst et al., 1988).

Язык и пол. С помощью языка дети узнают, кто они такие и как они должны себя держать с другими людьми. Важнейшая категория идентификации для маленького ребенка — пол. По-видимому, в мышлении матери уже сформированы определенные представления о том, как должны себя вести девочки и мальчики; они-то и побуждают ее менять свое поведение в зависимости от пола ребенка (Lloyd, 1987).

Как социальный контекст, в котором употребляется язык, может влиять на языковое развитие ребенка? Изучение этого очень непростого вопроса находится еще на начальном этапе. О'Брайен и Нейгл (O'Brien, & Nagle, 1987) в своем исследовании постарались выяснить, как те или иные игры могут способствовать знакомству детей с языком. Они проанализировали те речевые обороты, которые матери и отцы используют во время игр со своими начавшими ходить детьми. Игры были 3-х видов: с машинками, с куклами и с набором фигурок различной формы. Игры с куклами вызывали наибольшее число вербальных интеракций, тогда как в играх с машинками их было очень мало, независимо от того, играли родители с дочкой или с сыном. На основании этих результатов можно предположить, что у детей, часто играющих в куклы, больше возможностей осваивать язык и практиковаться в нем, чем у тех, кто играет с другими игрушками. Так как мальчики и девочки, начиная с 2-летнего возраста, играют, как правило, с игрушками, типичными для их пола, полоспецифичные паттерны игры могут способствовать созданию различной языковой среды для детей.

Детские разговоры

Дети не просто произносят слова или фразы. Они ведут разговоры — со взрослыми, с другими детьми и даже сами с собой (см. приложение «Почему дети разговаривают сами с собой?»). Все их разговоры обычно следуют определенной схеме.

Текущий контроль обмена сообщениями. Прежде всего, необходимо привлечь внимание другого человека. Ребенок, только начавший осваивать искусство беседы, может дергать другого человека за одежду. Со временем тот же ребенок может заменить эти действия словами типа: «Знаешь?» Затем дети замечают, что у разговора часто бывает начало, середина и конец. Они также видят, что люди произносят реплики поочередно; говорят на одну и ту же тему; убеждаются, что собеседник их слушает и понимает; поддакивают или кивают головой в знак понимания (Garvey, 1984).

Прислушавшись к детскому разговору, мы заметим, что он не отличается плавностью. Дети часто прерывают свою речь, чтобы посмотреть, слушает ли их другой человек и понимает ли он их. Дети делают паузы, по несколько раз повторяют одно и то же и поправляют себя. Они любят задавать вопросы. Все это — обычные действия по налаживанию эффективной коммуникации (Garvey, 1984; Reich, 1986). Даже дети школьного возраста иногда испытывают трудности, пытаясь донести до слушателя все, что они хотят ему сообщить, а учащиеся первых и вторых классов далеко не всегда понимают друг друга (Beal, 1987).

Наконец, дети должны научиться управлять разговором, чтобы устранить разногласия с собеседником, избежать конфликта и преодолеть смущение. Управлять в данном случае означает употреблять слова вежливости, такие как «пожалуйста» и «спасибо»; проявлять внимание; выбирать правильную форму обращения, верные выражения и подходящую тему беседы; а также учитывать статус другого человека. Далее мы рассмотрим то, каким образом дети научаются приспосабливаться к обстановке, в которой проходит разговор, и к людям, с которыми они разговаривают.

Социальный контекст речи. Одновременно с усвоением смыслового и синтаксического аспектов языка дети овладевают и *прагматическим аспектом*, или социальной функцией языка. Они узнают, что речь отражает социальный статус людей, роли, ценности и т. д., и начинают понимать, что конкретные слова, тон, которым они произносятся, синтаксис и форма обращения зависят от тех отношений, которые существуют между беседующими людьми. Детям приходится затратить определенное время на то, чтобы овладеть всеми этими тонкостями; в этом им помогают родители, делая им те или иные замечания, например: «Не разговаривай так с бабушкой» (Garvey, 1984). В целом, дети довольно быстро усваивают нюансы речи и приспосабливаются к социальным ролям. Они также начинают быстро разбираться в том, какое положение занимает человек в обществе и какие речевые модели должны этому положению соответствовать в той или иной обстановке.

Кросс-культурные исследования показали, что для каждого народа характерна своя прагматика речи и что родители передают своим детям заложенные в языке культурные ценности (Shatz, 1991). Например, исследователи, изучавшие различия в практике воспитания детей в Германии и Америке, заметили, что немецким родителям свойственно разговаривать со своими детьми в более властной, не терпящей возражений манере, в то время как американские родители стараются прежде всего удовлетворить желания и потребности своих детей. Социальные ценности, стоящие за этими тенденциями, передаются, частично, посредством использова-

ния тех или иных *модальных глаголов*. Такие глаголы, как «должен», «можешь», «обязан», заключают в себе присущие данной культуре понятия необходимости, возможности, долга и допустимости. Когда исследователи сравнили манеру речи немецких и американских матерей, они обнаружили, что немки чаще акцентируют внимание детей на неизбежности чего-то («Тебе придется сказать мне, что ты задумал») и понятии долга («Ты должен собрать свои игрушки») и чаще употребляют отрицательные предложения, в то время как американки делают упор на намерении («Я собираюсь взять тебя в кино») и возможности («Это может оторваться») и чаще задают вопросы. Усваивая эти речевые нюансы, дети начинают вводить их в собственную речь (Shatz, 1991).

В другом сравнительном исследовании Джуди Данн и Джейн Браун (Dunn, & Brown, 1991) постарались выявить особенности, присущие воспитательной речи родителей из Пенсильвании и из английского города Кембридж, и определить, в какой степени различия в их речи обусловлены социальными ценностями. Когда исследователи посмотрели, как именно адресуются детям те или иные предписания, они обнаружили, что американские мамы склонны описывать допустимое или недопустимое поведение словами, отражающими конкретный поступок ребенка (мать — ребенку: «Не смей делать это здесь!»). В отличие от них, мамы-англичанки чаще оценивали поведение своих детей с точки зрения социальных норм (ребенок — матери: «Я сейчас тебя пну! Я сейчас тебя пну!» Мать — ребенку: «Нельзя пинать людей».) Вдобавок, английские мамы намного чаще, чем американки, употребляли слова, содержащие оценку («плохой», «хороший»). Подобные речевые различия позволяют объяснить тот культурный барьер, который имеет место между США и Великобританией: в то время как родители в США уделяют основное внимание конкретным поступкам ребенка, родители в Великобритании больше беспокоятся о соответствии поступков культурным нормам.

Один исследователь задался целью определить, как дети в возрасте 4–7 лет видоизменяют свою речь, с тем чтобы она соответствовала определенной ситуации

Эти девочки изображают взрослых. Одна из них «разговаривает по телефону». Посредством игры дети могут научиться тому, как надо вести разговор; например, они узнают, что беседующие должны говорить поочередно.

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ПОЧЕМУ ДЕТИ РАЗГОВАРИВАЮТ САМИ С СОБОЙ?

Джош один в своей комнате; он собирает головоломку из отдельных элементов. Если мы последим за ним, то услышим, как он говорит, обращаясь к самому себе: «Этот не подходит. Где же круглый? Нет, этот не годится. Он слишком большой. А этот маленький...» Было замечено, что в возрасте от 4 до 8 лет дети, если им не мешать, разговаривают сами с собой 20 % того времени, которое они проводят в детском саду и школе (Berk, 1985). Почему они это делают?

Психологи называют разговор вслух с самим собой *речью для себя*, или *личной речью*. Все люди, и молодые и старые, разговаривают сами с собой. Но, в отличие от взрослых, маленькие дети делают это в присутствии других людей, скажем, в школе или на игровой площадке. Маяенькие дети часто произносят слова нараспев, проговаривая то, что они делают в данный момент, причем такие песенки они сочиняют самостоятельно, а не вспоминают то, что они могли исполнять вместе с кем-то другим. Кроме того, они разговаривают с собой намного чаще, чем взрослые. Одно из первых исследований речи для себя у дошкольников было проделано Жаном Пиаже. Он предположил, что личная речь маленьких детей является признаком их незрелости. Социальная речь более сложна, так как требует учитывать точку зрения слушателя. Пиаже назвал такой разговор с самим собой *эгоцентрической речью* (Piaget, 1926).

Наблюдения Пиаже подтолкнули других психологов к собственным исследованиям социальной и личной речи детей. Результаты этих исследований поставили под сомнение правильность выводов Пиаже. Психологи установили: много или мало разговаривает ребенок сам с собой, зависит в значительной степени от конкретной ситуации, но даже самые маленькие дети намного чаще прибегают к социальной речи, позволяющей им высказать свои мысли и обменяться идеями с другими людьми, чем к речи для себя. Возможно, личная речь служит какой-то иной, не менее важной цели.

В отличие от Пиаже, Л. С. Выготский (Vygotsky, 1934/1987) заметил, что речь для себя нередко является зеркальным отражением социальной речи взрослых и служит для того, чтобы помогать ребенку развивать внутренний план мышления и управлять своим поведением. Наблюдая за детьми, игравшими в одиночку, исследователи выделили 3 стадии в развитии личной речи ребенка. На 1-й стадии речь для себя следует за действием: «Я сделал большой кулич». На 2-й стадии она сопровождает действие: «Картинка становится все темней и темней, оттого что я крашу». И наконец, на 3-й стадии она предшествует действию: «Сейчас я нарисую какую-нибудь страшную картинку». По-видимому, на каждом из этих этапов речь для себя призвана контролировать или направлять действия ребенка при выполнении им какой-то задачи. Исследователи полагают, что эти этапы соответствуют развитию у ребенка мыслительного процесса. На последней стадии, когда речь предваряет поведение, ребенок планирует ход действий. Изменения в личной речи, происходящие при продвижении от 1-й к 3-й стадии, иллюстрируют развитие процессов мышления, направляющих поведение ребенка, и сопутствующее языковое развитие (Berk, 1992) [1].

[1] По годам литературных источников, на которые ссылается автор, у читателей может сложиться неверное мнение, будто в этом приложении обсуждаются вести с переднего края психологической науки. На самом деле, регулирующая и планирующая функции речи — предмвт давнего исследования отечественных психологов. В частности, этапы развития этих функций речи в дошкольном возрасте быяи описаны А. А. Люблинской еще в 1940-х годах. — *Прим. науч. ред.*

или социальной роли (Anderson, 1979). Двадцати четырем детям предоставили возможность разыграть с помощью кукол несколько сценок. Разыгрывались 3 ситуации, в каждой из которых участвовали 3 куклы: отец — мать — ребенок, врач — медсестра — больной, учитель — ученик — иностранный ученик. В каждом случае дети манипулировали двумя куклами, третья была у исследователя, проводившего эксперимент. Исполняя экспромтом различные роли, дети продемонстрировали, сколь много они уже знают об отношениях между людьми и социокультурных аспектах речи.

Многочисленные исследования подтверждают предположение о том, что назначение речи для себя — направлять действия ребенка при выполнении им какой-то задачи. Однако в ряде исследований не удалось обнаружить связь между личной речью и скоростью и точностью выполнения заданий. Они проводились в условиях обычной школы, где не принято, чтобы дети проговаривали вслух свои действия. Более поздние исследования показали, что когда детям предлагали выполнить вербальное задание и призывали их озвучивать свои мысли, они охотно разговаривали сами с собой (Frauenglass, & Diaz, 1985). Другие исследователи установили, что в благоприятной школьной обстановке дети склонны сопровождать выполнение учебных заданий речью для себя, если взрослые в этот момент отсутствуют.

Многие исследователи указывают на явную связь между интеллектом и склонностью детей прибегать к речи для себя, а также качеством последней. Чем сообразительней ребенок, тем чаще он пользуется речью для себя и тем более содержательна его личная речь. Психологи также обнаружили, что проговаривание вслух своих действий и намерений закономерно изменяется с возрастом. Обращение к личной речи сначала возрастает, когда ребенок учится управлять своими действиями, достигая пика в возрасте 4-5 лет, а затем существенно уменьшается к 8-летнему возрасту (Diaz, & Lowe, 1987). Согласно Маннингу и Уайту (Manning, & White, 1990), в период между детским садом и 4-м классом дети все реже и реже разговаривают сами с собой при выполнении индивидуальных учебных заданий.

Дальнейшие исследования подтвердили связь между речью для себя, поведением и мышлением. По мере того как дети становятся старше, происходит интериоризация — переход личной речи из внешней формы во внутреннюю, и они начинают меньше говорить вслух и уделяют больше внимания выполнению задачи. Все это позволяет сделать следующий вывод: по мере перехода личной речи во внутренний план, функции управления поведением переходят к мышлению. В настоящий момент есть основания полагать, что разговор с собой связан с качеством выполнения заданий; эта связь просматривается особенно наглядно, когда мы имеем дело с одаренными детьми. Импульсивным ученикам начальных классов, которым трудно себя контролировать и проявлять терпение, можно помочь, если научить их пользоваться адресованными себе вербальными командами с целью корректировки собственных действий (Diaz, & Lowe, 1987). Исследователи, занимающиеся вопросами дифференцированного обучения, изучают в настоящий момент связь между личной речью и развитием особо одаренных детей (Harris, 1990).

Функция речи для себя заключается не только в развитии мышления и самоконтроля. По-видимому, разговор ребенка с собой — это и своего рода игра, и возможность расслабиться, и выражение собственных чувств, и впитывание эмоций и идей. Маленькие дети очень любят игры в слова, являющиеся важным подспорьем в языковом развитии. Дети рассказывают себе фантастические истории, беседуют с воображаемым приятелем и ведут разговоры с неодушевленными объектами (Berk, 1985). Речь для себя, таким образом, — это способ выражения собственных чувств, возможность лучше понять окружающий мир и развить речевые навыки, а также средство развития самоконтроля и мышления.

Было обнаружено, что способы исполнения роли меняются в зависимости от возраста. Но даже самые маленькие дети имели ясное представление о социальном контексте и отношениях подчиненности и, стараясь передать эти особенности, вносили изменения в свою лексику и манеру речи. Четырехлетние малыши выражали свои социальные представления главным образом за счет изменения тона и громкости речи. Те, кто исполнял роли старших по положению, например отца или врача, произносили более протяжно гласные звуки и говорили более низким тоном, чем игравшие роли подчиненных. Последние говорили более приглушенным голосом, чаще задавали вопросы и старались проявлять вежливость к старшему по положе-

нию. «Матери» произносили слова более высоким, иногда напевным, тоном. И каждый ребенок, ведя беседу с иностранным учеником, старался говорить медленно и в одной тональности. Игравшие роль маленького ребенка упрощали свою речь, проглатывая согласные звуки, и обходились без артиклей.

Диалекты

Дети часто сталкиваются более чем с одной формой употребления слов и выражений — в силу тех культурных различий, которые имеют место внутри общества. Этот случай особенно характерен для Соединенных Штатов, чье население составляют многочисленные расовые и этнические группы, а также резко отличающиеся друг от друга по своему уровню жизни социальные слои.

Статус негритянского диалекта английского языка, на котором говорят многие афро-американцы, особенно те, которые живут в больших городах, является предметом споров вот уже в течение многих десятилетий. В настоящий момент специалисты соглашаются, что это такой же диалект, как многие другие, — одним из которых является и нормативный английский язык, — и что каждый диалект имеет право на жизнь. Эта точка зрения носит название *гипотезы расхождения* (Williams, 1970). Она была высказана в ответ на противоположную точку зрения, *гипотезу недостаточности*, согласно которой языковые образцы, отклоняющиеся от нормативного английского языка, несовершенны и не соответствуют литературной норме.

До тех пор пока лингвисты не начали систематически изучать негритянский диалект, считалось, что это всего лишь обедненный английский, который возник на основе понятного только узкому кругу лиц речевого кода. Лабов (Labov, 1970), к примеру, отмечает насыщенность и сложность негритянского диалекта. У него есть свои собственные правила, и его отличают богатые выразительные возможности. Лингвисты установили, что так называемые ошибки в речи говорящих на этом диалекте — это не что иное, как альтернативные грамматические формы. Так, слово «be» («быть») на негритянском диалекте — к примеру, в выражении: «I be sick» («Я болен») — подчеркивает длительность протекания процесса. Состояние, которое передают слова: «I be sick», может быть выражено на нормативном английском фразой: «I have been and still am feeling sick» («Я чувствовал и продолжаю чувствовать себя плохо»).

Какую позицию в отношении негритянского и других диалектов, отличающихся от нормативного английского языка, должна занимать школа? Если негритянский диалект является первой языковой формой, усвоенной ребенком, тогда его употребление может являться важным элементом самовыражения. Однако большинству детей, говорящих на этом диалекте, в конечном итоге придется сделать выбор между двумя речевыми кодами. Идеальный вариант здесь таков: носители негритянского и других диалектов, осваивая нормативную речь, получают доступ к ценностям более обширной культуры, сохраняя при этом свою языковую самобытность.

Билингвизм

Язык — это не только средство коммуникации, но и символ социальной или групповой идентичности человека. В речи говорящего на том или ином языке нахо-

дят свое выражение установки и ценности той культуры, к которой он принадлежит. Процесс, через который проходит ребенок, растущий среди носителей двух языков и становящийся *билингвом*, носит одновременно и лингвистический, и социальный характер (Grosjean, 1982). Подсчитано, что к 2000 году в Соединенных Штатах будет 5 миллионов детей, для которых английский язык не будет родным. Хотя говорящие на других языках живут на всей территории США, наибольшее их количество сосредоточено в штатах Калифорния, Нью-Мексико, Техас, Нью-Йорк и на Гавайских островах. Наряду с английским, дети в этих штатах учатся говорить на испанском, китайском, иврите, итальянском, польском, французском, вьетнамском, арабском, японском, корейском, фарси и русском.

В различных странах отношение к билингвизму определяется прежде всего конкретной социальной и политической ситуацией. В Европе, например, владение двумя языками — это показатель определенного культурного уровня, свидетельство того, что человек является «гражданином мира». В Соединенных Штатах билингвизм — это скорее знак того, что человек приехал в эту страну недавно и еще не успел американизироваться. Хотя американское общество и делает шаги в сторону культурного плюрализма, на миллионы детей в США, растущих в двуязычном окружении, может оказываться явное или скрытое давление, с целью подогнать их под общий стандарт.

Каким образом ребенку удается овладеть сразу двумя языками? Освоить два языка к 5-летнему возрасту — далеко не простая задача, учитывая, что каждый из них отличается своей системой правил, лексикой, фразеологией и произношением. Тем не менее многие дети, которым с ранних лет приходится иметь дело с двумя языками, к 3-летнему возрасту почти не путаются в них, хотя и подменяют иногда слова одного языка словами другого. Этот факт навел некоторых лингвистов на мысль, что маленький ребенок пользуется единой языковой системой и лишь позднее оказывается способным разграничить два разных языка. Но все же ряд данных свидетельствует, что двуязычные дети пользуются двумя различными языковыми системами даже в младенческом возрасте (Genesee, 1989).

Не мешает ли развитию речевых и когнитивных навыков ребенка в дошкольные годы необходимость овладевать двумя языками вместо одного? Первые исследования, проведенные в США и Великобритании, показали, что изучение двух языков в раннем возрасте замедляет когнитивное развитие. Дети-билингвы демонстрировали, в целом, худшие результаты в тестах на знание нормативного английского языка, чем дети, говорившие лишь на английском. Но в большинстве этих исследований не принимались во внимание социальное положение и образовательный уровень как детей, так и их родителей. Другими словами, слабые результаты детей-билингвов могли быть вызваны не только их двуязычием, но и такими причинами, как материальная необеспеченность, недостаток образования и незнакомство с новой культурой.

Сейчас большинство исследователей полагают, что овладение более чем одним языком полезно для детей как в лингвистическом и культурном, так, вероятно, и в когнитивном отношении (Diaz, 1985). Результаты проведенного в Югославии сравнительного исследования детей в возрасте от 6 до 10 лет, одни из которых говорили только на венгерском, а другие — на венгерском и сербохорватском языках, показа-

ли, что двуязычные дети, по-видимому, находятся в менее выгодном положении, с лингвистической и когнитивной точек зрения, в том возрасте, когда они еще только осваивают оба языка. Но они догоняют своих одноязычных сверстников в лингвистическом отношении и иногда даже перегоняют их в когнитивном развитии, стоит им только начать уверенно говорить на обоих языках (Goncz, 1988).

Для детей-билингвов часто характерна устойчивая связь «человек—язык». То есть с одними людьми они говорят на одном языке, а с другими — на втором. Маленькие двуязычные дети нередко начинают выступать в роли своеобразных переводчиков в разговорах между их родителями и другими людьми, как только научаются говорить — то есть уже в 2–2,5 года.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Перечислите, дав краткую характеристику, 5 стадий усвоения языка, выделенных и описанных Роджером Брауном.
2. Что такое прагматика и какими языковыми средствами она передается в речи говорящего? Что можно сказать на основании кросс-культурных исследований о прагматике речи представителей различных культур?
3. Как гипотеза расхождения и гипотеза недостаточности трактуют языковые модели, характерные для негритянского диалекта английского языка?

Развитие дошкольников во всех областях — физической, когнитивной и психосоциальной — усиливается благодаря самостоятельным играм детей. Как вы увидите в последнем разделе главы, игра — это присущий только детям способ познания мира и совершенствования своих умений.

ИГРА И НАУЧЕНИЕ

Игра удовлетворяет многие потребности ребенка — потребность выплеснуть накопившуюся энергию, развлечься, насытить свое любопытство, исследовать окружающий мир и поэкспериментировать в безопасной ситуации. Игру называют «работой детей» из-за того значения, которое она имеет в развитии маленького ребенка. Она способствует развитию сенсорных способностей и физических навыков, создавая все возможности для того, чтобы ребенок мог отточить и расширить только что приобретенные им интеллектуальные умения. Игра отличается от любого другого вида деятельности. В силу самой своей природы она не направлена на достижение какой-то объективной цели. Каждый, кто хоть раз наблюдал за тем, что происходит на оживленной детской площадке, может подтвердить: дети выплескивают свою энергию ради того, чтобы получить наслаждение от самого процесса игры. Катерин Гарви (Garvey, 1990) дала такую характеристику игре: ей занимаются ради одного удовольствия; игра не преследует какой-то иной цели, нежели та, которая заложена в ней самой; она начинается по инициативе самих играющих; требует, чтобы играющие были активно вовлечены в нее; связана с другими сторонами жизни, содействуя социальному росту и развитию творческих способностей.

Виды игр

По мере того как дети растут, их игры меняются. Маленькие дошкольники играют с другими детьми, обсуждают то, что происходит вокруг, и обмениваются игрушками. Но во время этих интеракций они не ставят перед собой каких-то целей и не устанавливают для своих игр правил. Дети постарше могут играть вместе и помогать друг другу в деятельности, преследующей определенную цель. Дошкольникам нравится строить и создавать что-то из различных материалов, а также разыгрывать роли, пользуясь какими-то бутафорскими предметами (Isenberg, & Quisenberry, 1988).

Все виды игр имеют свои особенности и назначение, но между ними нет явно обозначенных границ — в каждой игровой ситуации они могут накладываться друг на друга. Ниже мы опишем некоторые виды наиболее типичных детских игр.

Сенсорные игры. Цель этого вида игры: приобретение сенсорного опыта ради самого этого опыта. Дети могут без конца плескаться водой, жевать травинки, греметь посудой и отрывать у цветов лепестки — только ради того, чтобы насладиться новыми звуками, запахами, вкусовыми и тактильными ощущениями. Благодаря сенсорной игре дети узнают о своих физических и чувственных возможностях, а также о свойствах вещей, которые их окружают.

Моторные игры [1]**.** Бег, прыжки, вращения — вот некоторые из бесчисленных разновидностей игр с движением, удовольствие от которых дети получают в силу самой игры. Игра, предполагающая постоянную смену ощущений движения, — одна из первых, которым предаются младенцы, играя со слюной («пуская пузыри») или просто раскачиваясь из стороны в сторону. Младенцы, при участии взрослых, могут подолгу совершать одни и те же движения, которые не только дают эмоциональный заряд детям, но и являются для них хорошим, лишенным неприятных ощущений упражнением в координировании движений своего тела. Моторные игры часто инициируются взрослыми и являются для младенцев одной из первых возможностей общения с окружающими. Как правило, дети начинают играть в подобные игры с другими детьми не ранее, чем им исполнится 3 года (Garvey, 1990).

Игра-возня. Родители и воспитатели часто пытаются отучить детей от игр, которые превращаются в потасовки и которые малышам так нравятся. Родители обычно стараются уменьшить детскую агрессивность и не допустить драки между детьми. Но игра-возня — это драка понарошку, а не настоящая драка. Недавние исследования свидетельствуют, что подобная игра приносит ребенку немалую пользу. Она не только дает детям возможность поупражняться и выплеснуть энер-

[1] Исходя из принятого автором подхода к развитию как динамической системе было бы логичней не разделять сенсорные и моторные игры, а говорить о сенсо-моторной игре, следуя в этом Ж. Пиаже — *Прим. науч. ред.*

гию, но и учит сдерживать свои чувства, контролировать импульсивные желания и помогает избавиться от негативных привычек, которые не приемлются группой. Более того, дети учатся видеть разницу между настоящим и изображаемым (Pellegrini, 1987). Устраивать «кучу-малу» свойственно детям всех стран мира (Boulton, & Smith, 1989). Мальчики предаются этим играм чаще, чем девочки; одно из исследований показало, что в США мальчики посвящают игре-возне примерно в три раза больше времени, чем девочки (DiPetro, 1981).

Языковые игры. Дети любят играть со словами. Они экспериментируют с ритмическим строем и мелодикой речи; объединяют слова друг с другом, придавая им новое значение. Дети играют со словами, чтобы посмеяться над миром и проверить, насколько хорошо они его понимают. Они используют эту игру в качестве своеобразного амортизатора проявлений раздражения и негодования. Основная функция речи — передача наполненных смыслом сообщений — отходит в этой игре на задний план. Детей интересует сама речь; они играют с ее звуками, формами и смысловыми оттенками.

Джудит Шварц (Schwartz, 1981) приводит ряд примеров игры детей со словами. Иногда дети играют со звуками и ритмикой речи, повторяя раз за разом в размеренной манере отдельные буквы и слова: *La la la / Lol li pop / La la la / Lol li pop* (Ла-ла-ла / Ле-де-нец / Ла-ла-ла / Ле-де-нец). Они также образуют из слов определенные сочетания, как если бы они зубрили какое-то грамматическое правило: *Hit it / Sit it / Slit it / Mit it*. Или: *There is the light. / Where is the light? / Here is the light.* (Вот лампа / Где лампа? / Здесь лампа) Почему дети играют со словами? Отчасти потому, что такая игра забавна. Когда маленький ребенок произносит какую-нибудь нелепость, наподобие: «I'm gonna telly 'cause you put jelly in my belly and made me smelly», это заставляет окружающих улыбаться.

Игра со словами, кроме того, дает детям возможность поупражняться в грамматике, которой они в этот период овладевают. К 3–4-летнему возрасту дети уже пользуются некоторыми из основных правил лингвистики и начинают разбираться в смысловых оттенках речи. Они задают такие вопросы, как: «А что будет, если на ножки стола надеть ботинки?» или: «Почему вода может бежать, но не может сидеть?» (Chukovsky, 1963, [Чуковский К. И.], p. 61–62; Garvey, 1977, p. 59–60).

Наконец, дети используют язык для того, чтобы контролировать свои шаги. Люди, стараясь упорядочить свою жизнь, структурируют ее различными обычаями и законами. Подобным же образом и старшие дошкольники прибегают к помощи языка, чтобы структурировать свою игру. Они придумывают правила — подчас весьма замысловатые, — которым необходимо следовать; придерживаясь этих правил, они контролируют свои действия (Schwartz, 1981).

Ролевые игры и имитация. Один из основных видов игр заключается в разыгрывании различных ролей и ситуаций: дети играют в дочки-матери, копируют родителя, уходящего на работу, изображают няню, космонавта, шофера. Такая игра, называемая с ю ж е т н о - р о л е в о й, включает в себя, как было указано ранее в

а

б

в

г

д

е

Различные виды игр удовлетворяют те или иные потребности ребенка, способствуя развитию различных сторон его личности. Вот некоторые из основных разновидностей детских игр: а — сенсорная игра; б — моторная игра; в — игра-возня; г — языковая игра; д — игра с правилами; е — ролевая игра.

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА

Игра, в которой дети исполняют те или иные роли, копируя внешность или поведение других людей и объектов, и разыгрывают сцены из повседневной жизни.

этой главе, не только имитацию чьего-то поведения, но также значительный элемент фантазии и новые способы взаимодействия. Как мы вскоре увидим, с помощью имитационной игры дети знакомятся с социальными отношениями, нормами, традициями и другими аспектами культуры.

Игры с правилами и игры-состязания. По мере того как дети становятся старше, их игры начинают проходить по определенным правилам и преследовать какую-то цель. Дети оговаривают очередность действий участников игры, решают, что им можно делать, а что нельзя, и часто устраивают такие игры, в которых есть победители и проигравшие. Хотя сложные правила бейсбола и шахмат постичь большинству дошкольников не по силам, зато они начинают осваивать такие игры, как пятнашки и прятки. Подобные игры требуют владения определенными когнитивными навыками — нужно знать правила, учитывать последствия тех или иных действий, уметь выигрывать и проигрывать — и одновременно способствуют развитию этих навыков (Flavell, Miller, & Miller, 1993; Herron, & Sutton-Smith, 1971; Kamii, & DeVries, 1980).

Игра и когнитивное развитие

Игра во многих отношениях способствует когнитивному развитию. Как вы увидите далее, дети, находящиеся на дооперациональной стадии развития, используют игру для того, чтобы побольше узнать о своем физическом окружении. Дошкольники младшего возраста не только демонстрируют эгоцентризм, описанный Пиаже, но и играют в ролевые игры, чтобы овладеть символической репрезентацией и расширить свои социальные знания. Контекстом этого растущего социального сознания является взаимодействие детей со своими сверстниками. В самом конце раздела мы рассмотрим то, как в художественном творчестве детей отражается взаимозависимость между развивающимися когнитивными и двигательными навыками.

Исследование физических объектов. Когда дошкольники играют с различными физическими объектами и материалами — к примеру, с песком, камнями, водой, — они узнают об их свойствах и тех законах, которым эти объекты подчиняются. Так, играя в песочнице, ребенок может увидеть, что каждый предмет оставляет в песке свой особый отпечаток. Играя с мячом, ребенок может заметить, что чем сильней он бросит мяч об пол, тем выше тот отскочит. Играя в какую-либо конструктивную игру, дети извлекают для себя информацию, которую они могут использовать для расширения своих знаний. В свою очередь, эти более обширные познания позволяют им достигнуть еще более высокого уровня понимания и умения (Forman, & Hill, 1980). Постепенно дети научаются сравнивать и классифицировать объекты и начинают лучше разбираться в различных понятиях — таких как размеры, форма, материал. Вдобавок, благодаря активной игре, дети приобретают разнообразные умения, которые позволяют им чувствовать себя более уверенно в физическом и эмоциональном отношении (Athey, 1984).

Игра и эгоцентризм. Эгоцентризм, который Пиаже обнаружил у детей на дооперациональной стадии развития, становится особенно очевиден в играх с другими детьми. Двухлетние малыши будут с интересом наблюдать за другими детьми, но, скорей всего, не решатся к ним приблизиться. Если они все-таки к ним подходят, то чаще всего их взаимодействие ограничивается игрой с одной и той же игрушкой (Hughes, 1991). Может показаться, что дети, которым 2 года и меньше, играют вместе, но на самом деле каждый из них почти всегда реализует собственную фантазию.

В ролевых играх находит отражение возросшая социальная зрелость детей, которая появляется у них в возрасте 3-х лет. Игра 3-летних детей демонстрирует, что они понимают намерения других детей, и это позволяет им успешно разыгрывать различные роли. Чтобы такая игра была успешной, играющие должны взаимодействовать друг с другом; если каждый из детей не будет исполнять свою роль, игра не получится. Это наблюдение соответствует выводам, сделанным в ходе более раннего исследования, в котором детей просили описать, как будет вести себя другой ребенок, если потеряется его любимое домашнее животное, сломается его игрушка или если его пригласят на день рождения. По-видимому, к 4-летнему возрасту некоторые дети уже умеют распознавать ситуации, которые могут стать причиной проявлений чувств радости, печали, страха и гнева (Borke, 1971, 1973).

В другом исследовании Шац и Джельман (Shatz, & Gelman, 1973) просили 4-летних детей рассказать 2-летним, как устроена та или иная игрушка. Даже в 4 года дети понимали, что, обращаясь к тем, кто их младше, они должны выражаться более простым языком. Исследователи заметили, что 4-летние малыши говорили в этом случае более медленно, использовали короткие фразы, часто прибегали к словам, помогающим привлечь внимание, таким как «смотри» и «вот», и многократно повторяли имя другого ребенка. С детьми более старшего возраста и со взрослыми они разговаривали иначе. Психологи предположили, что дошкольники способны учитывать потребности своих младших товарищей и изменять свое поведение в соответствии с этими потребностями.

Однако в социальном отношении, впрочем, как и во всех остальных, дети в этом возрасте еще очень незрелы. 3-летние и даже 4-летние малыши очень упрямы и несговорчивы. Правда, к 3-летнему возрасту дети понемногу начинают делать то, чего от них ждут. Окружающие теперь имеют в жизни 3-летних детей большее значение, чем это было годом раньше, и поэтому дети охотно идут на контакты с другими людьми. В этом возрасте они уже учитывают то, как поступки могут отразиться на их окружении, и получают немалое удовлетворение, демонстрируя другим свои достижения (Hughes, 1991).

Ролевые игры и социальные знания. Старшие дошкольники в ролевых играх проверяют свои социальные знания. Подражая кому-то, притворяясь и исполняя роли, дети во время таких игр развивают способность к символической репрезентации — начинают замещать конкретные объекты и события символами. Ролевая игра также позволяет ребенку представить себя на месте других людей, надеть на себя различные маски, и расширить спектр своих мыслей и чувств. Ролевая игра

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ПОНАРОШКУ И ВСЕРЬЕЗ

В ролевой игре детей прослеживаются 2 смысловых уровня — уровень реальных действий и объектов и уровень вымышленных действий и объектов. Согласно Бейтсону (Bateson, 1955), дети должны сохранять две смысловые *системы отсчета*: реальную и игровую. Находясь в реальной системе отсчета, дети, играющие в ковбоев и индейцев, знают, что они — всего лишь дети и что они скачут не на лошадях, а на деревянных палках. Но они одновременно пребывают и в другой, вымышленной системе отсчета, разыгрывая какую-нибудь историю с ковбоями и индейцами. Когда между детьми возникают какие-то размолвки, они часто меняют систему отсчета, чтобы разрешить свой спор, а затем продолжают свою игру, действуя понарошку.

Исследователи, изучающие детские символические и ролевые игры, обнаружили, что во всех культурах дошкольники с возрастом все более умело разграничивают вымышленное и реальное (Rubin, Fein, & Vanderberg, 1983). Дети совершают все более резкие переходы от реальности к фантазии, роли становятся все более замысловатыми, а их исполнение — все более продолжительным. Но все-таки способность увидеть разницу между вымыслом и реальностью развита у них еще недостаточно, в результате чего 4–6-летние дети могут на самом деле поверить, что изображаемое ими реально (Harris, Brown, Marriott, Whittall, & Harmer, 1991).

Изменения, которые претерпевают такие игры в период раннего детства, были обстоятельно изучены в ходе многочисленных исследований (Garvey, 1990; Piaget, 1962; Vygotsky, 1978). Символическая игра появляется в тот период, когда привычные действия и объекты отделяются от их типичных ролей и функций и начинают использоваться в нетипичной для них игровой манере. На раннем этапе своего развития дети делают первые попытки изобразить что-то понарошку, например они могут облизать пустую ложку, но к дошкольному возрасту становится очевидно: они понимают, что притворяются. Они могут даже сами об этом заявить: «Мы играем в дочки-матери». Вдобавок, дети постарше, как мы видели, способны переключаться с игровой ситуации на реальную и обратно — все это время помня, в какой смысловой системе они находятся.

Дошкольники способны изобразить понарошку самые разные вещи. Согласно Лилларду (Lillard, 1991), они могут перенести свойства одного объекта на другой, представить себя или другого человека в роли кого-то, разыграть какое-то событие или сценку. Становясь старше, дети начинают реже пользоваться разными бутафорскими предметами. Еще один аспект их развития — все возрастающая гибкость при смене ролей. Сначала ребенок одновременно и субъект, и объект действия в игре, в которую он играет в одиночку; например он делает вид, что ложится спать, сам ук-

способствует лучшему пониманию как других людей, так и самого себя (Fein, 1984).

Проигрывание ролей дает детям возможность поэкспериментировать с различными моделями поведения и увидеть, к каким это может привести последствиям. Например, дети, играющие в больницу с куклами, своими приятелями или одни, могут исполнить множество разнообразных ролей: больного, врача, медсестры, посетителя. Когда они разыгрывают эти роли, ими могут двигать подлинные страхи и опасения заболеть и оказаться зависимыми от других людей. Какова бы ни была разыгрываемая ситуация, подобные игры позволяют детям выразить свои чувства, разрешить внутренние конфликты и связать эти чувства и конфликты с тем, что им уже понятно.

Роль сверстников. Дети проводят намного больше времени в непосредственном общении друг с другом, чем со взрослыми. Дети играют со своими братьями,

рывает себя одеялом и т. д. Затем ребенок начинает использовать игровой объект в качестве субъекта — к примеру, куклу укладывают спать так, как если бы она делала это самостоятельно. По мере того как ребенок все больше социализируется, то же самое происходит и с его символической игрой. Так, начавшие ходить дети включают в подобные игры своих братьев и сестер (Flavell, Miller, & Miller, 1993).

Сложность **сюжетно-ролевых игр**, в которых ребенок разыгрывает какую-то роль, стремительно возрастает начиная с 2–2,5 года. К 5 годам игра, сначала сводившаяся лишь к простым жестам и имитационным движениям, уже включает в себя замысловатую систему взаимозаменяемых ролей, импровизаций с различными предметами, связных сюжетов и плавных переходов от одной темы к другой (Flavell et al., 1993). Это развитие представляет собой сложное и динамичное взаимодействие когнитивных навыков двух и более детей (Bretherton, 1989).

Еще один вид символической репрезентации с двумя смысловыми планами называют *различением видимости и действительности*. Если, допустим, Чарли Браун наряжен призраком на Хэллоуин (канун дня всех святых), кто он на самом деле: Чарли Браун или призрак? А что можно сказать о губке, купленной в отделе игрушек, которая выглядит в точности, как кусок твердого гранита, или красном игрушечном автомобиле, который прикрыт зеленым светофильтром, меняющим его цвет на черный? Флейвелл и его коллеги (Flavell et al., 1986) показывали подобные объекты детям в возрасте от 3 до 7 лет, спрашивая их: «Что это на самом деле? Камень или губка? Красная или черная машинка?» Затем они задавали детям другой вопрос: «На что это похоже?» 3-летних детей подобные вопросы немало озадачивали. В отдельных случаях они говорили, что цвет автомобиля похож на черный и что автомобиль черный. В других случаях они отвечали, что губка — это губка и похожа на губку. Было очевидно, что они испытывают трудности с различением двух оттенков смысла. Большинство же 5–6-летних детей справлялись с этой задачей на различение видимости и действительности намного лучше.

Думается, что между символической игрой и различением видимости и действительности существует определенная связь. Детям, которые часто играли в символические игры в возрасте 3–4 лет, легче понять, что одни объекты могут быть похожими на другие (Flavell et al., 1986; Flavell, Flavell, & Green, 1987). Таким детям также проще посмотреть на происходящее глазами другого человека или понять чьи-то чувства. Исследователи предполагают, что внешне непритязательная игра-имитация имеет крайне важное значение для развития ребенка, позволяя ему структурировать свои знания (Flavell, 1985; Garvey, 1977).

сестрами и другими детьми — дома, на улице и в школе. Во многих культурах общению детей друг с другом придается большее значение, чем в средних слоях американского общества (Rogoff, 1990). Забота о ребенке в таких общественных системах осуществляется преимущественно 5–10-летними детьми, присматривающими за младенцами и начавшими ходить малышами (Watson-Gegeo, & Gegeo, 1989). Дети могут носить своих младших родных или двоюродных братьев и сестер за спиной или на поясе, давая им тем самым возможность присматриваться и прислушиваться к тому, что происходит вокруг (Rogoff, 1990).

В Соединенных Штатах и многих других странах мира неформальные уличные группы включают в себя детей разного возраста. (Детские группы, образованные по возрастному принципу и столь широко распространенные в американском обществе, возникают в результате совместной деятельности детей, осуществляемой под руководством взрослых, например в школе, что характерно далеко не для всех культур.) Группы, состоящие из детей разного возраста, предоставляют тем из них, кто постарше, хороший шанс попрактиковаться в обучении своих младших сверстников и в проявлении заботы о них, в то время как последние имеют возможность

поупражняться в ролевых отношениях со своими старшими товарищами (Whiting, & Edwards, 1988). Совместная игровая деятельность детей может особенно содействовать развитию у них новых способов мышления и поиска решений.

Искусство как способ познания мира и решения проблем. Взаимозависимость когнитивных и двигательных навыков со всей наглядностью предстает в детском изобразительном творчестве. В нем развитие тонкой моторной координации происходит одновременно с перцептивным, когнитивным и эмоциональным развитием. Уровень развития в каждой из этих отдельных областей становится виден в конечном продукте деятельности. Но в данном случае все-таки более важен не конечный результат, а сам процесс творческого поиска — мазки, пятна, каракули и, наконец, рисунок, на котором что-то изображено (Gardner, 1973b). С того момента, как дети берут в руки цветной карандаш и начинают выводить какие-то закорючки, примерно в 18-месячном возрасте, они начинают создавать формы и рисунки, которые очень важны для их последующего развития. Рода Келлогг, посвятившая много лет изучению изобразительной деятельности детей, продемонстрировала, что выразительные возможности детей эволюционируют от простых закорючек до значимых символов. Келлогг (Kellogg, 1970) полагает, что каждый ребенок открывает для себя мир символов в одной и той же последовательности.

Согласно Келлогг, все дети начинают свою творческую деятельность с изображения различных линий и черточек. Из этих бесформенных каракулей сначала появляется круг, прямой крест, диагональный крест, прямоугольник и другие распространенные фигуры. Затем несколько простых фигур объединяются в универсальный символ, *мандалу*, круг, разделенный крестом на четыре части. Через несколько лет эти отправные элементы постепенно превращаются в изображения знакомых объектов, которые ребенок выполняет уже вполне сознательно.

К 3 годам дети начинают рисовать очертания лица, а к 4-м — людей. К 4–5 годам они уже изображают фигуры людей с руками и ногами; затем появляются какие-то намеки на туловище и одежду. К концу 4–5-го года жизни некоторые дети дополняют свои рисунки другими изобразительными элементами, такими как дома, животные, корабли и пр.

Как только дети переходят к изображению каких-то объектов, рисунки начинают отражать их мысли и чувства. По мнению Гуднау (Goodnow, 1977), рисование детей можно рассматривать как процесс решения проблемы. Они работают над рисунком в определенной последовательности и располагают его элементы согласно одним и тем же правилам. Например, изображая девочку, они могут начать рисунок сверху, показывая ее волосы; справившись с этой задачей, они переходят к следующей части фигуры. Если оказалось, что волосы заняли место, на котором должна находиться иная часть тела, скажем, руки, дети могут эту часть тела опустить, перенести на другое место или изменить ее форму, располагая рядом с нарисованными волосами. Они едва ли станут рисовать ее на том месте, которое уже занято волосами. Этими позиционными правилами дети руководствуются при выполнении всех своих рисунков.

Рисунки детей отражают их мысли и чувства. Дети используют художественное творчество в качестве способа решения проблем. Рисуя, дети следуют определенным правилам и выполняют свои работы примерно в одной и той же последовательности.

Занимаясь художественным творчеством, дети любят экспериментировать с разными материалами. Смывающаяся краска, пластилин, грязь, песок и даже мыльная пена — все это дает детям хорошую возможность познакомиться с новыми формами, цветами, текстурой. В ходе этих занятий дети не только получают разнообразный сенсорный опыт, но приобретают знания о том, что такое толщина, твердость, текучесть, плотность и т. д.

Адаптивная роль когнитивной незрелости

Основной характеристикой человека как вида является интеллект. Он позволяет нам изменять окружающую среду, приспосабливая ее к нашим потребностям, а также меняться самим в ходе этого процесса. Однако, как и в случае с нашими биологическими способностями, мы проходим через длительный период когнитивной незрелости, во время которого дети находятся в зависимости от взрослых, заботящихся о них и направляющих их действия. Возможно, что продолжительный период когнитивной незрелости у человека играет в его развитии некую особую роль — роль, которая выработалась в ходе эволюции.

В чем именно может заключаться адаптивная роль когнитивной незрелости? Согласно одной теории, продолжительная когнитивная незрелость обеспечивает дополнительное время для упражнения в исполнении взрослых ролей и социализации — за счет игр и иных средств. Но нельзя отказывать в праве на существование и совершенно противоположной теории. Возможно, некоторые особенности детской когнитивной системы качественно отличаются от аналогичной системы детей старшего возраста и взрослых, позволяя маленькому ребенку достигать таких важных вех в социально-когнитивном развитии, как формирование привязанности и овладение языком (Bjorklund, & Green, 1992). Например, ограниченные моторные и сенсорные возможности младенцев могут заставлять их держаться возле матери и сокращать объем информации, поступающей к ним извне. Это дает им возможность создать вокруг себя простой, понятный им мир, отталкиваясь от которого они могут постепенно развивать свои когнитивные умения.

Маленьким детям свойственно испытывать неоправданные ожидания в отношении своих способностей; они, как правило, переоценивают свои возможности при выполнении учебных заданий или соревнуясь с детьми старшего возраста. Такая нереалистичная оценка собственных способностей была бы помехой для детей старшего возраста и взрослых, для маленьких же детей она, возможно, играет адаптивную роль. К примеру, неоправданный оптимизм может пробуждать в детях уверенность в собственных силах — веру в то, что они в конце концов добьются своего, возможно, даже в следующей попытке. Это чувство создает мотивацию для тренировки различных навыков, так как дети твердо рассчитывают ими овладеть, или для совершения действий, на которые дети бы не решились, имей они более реалистичные представления о своих возможностях (Bjorklund, & Green, 1992).

Даже эгоцентризм, который часто относят к слабым сторонам детского интеллекта, может послужить во благо. Психологи, к примеру, установили, что маленькие дети овладевают приемами запоминания и вспоминают материал лучше в тех случаях, когда усваиваемая информация имеет к ним какое-то отношение. В отдельных ситуациях эгоцентризм может даже увеличить познавательные возможности ребенка, поскольку интерпретация событий в соответствии с собственными представлениями помогает ему лучше их понять и запомнить. Даже в языковом развитии и в игре можно обнаружить позитивную роль эгоцентризма. К примеру, когда маленькие дети играют рядом друг с другом, они склонны произносить коллективные монологи, в ходе которых они разговаривают не столько между собой, сколько сами с собой (Piaget, 1955). Если бы они не включались в такую социально-игровую ситуацию, то не были бы столь разговорчивы. В данном случае эгоцентризм служит средством, с помощью которого ребенок получает доступ к более социально-ориентированной деятельности.

Таким образом, согласно этой точке зрения, ребенку на дооперациональной стадии свойственен скорее адаптивный, нежели неполноценный по сравнению со старшими детьми и взрослыми интеллект. Дооперациональное мышление предоставляет необходимые компоненты — и время — для развития целостной когнитивной системы. Поэтому попытки воспитателей и педагогов интенсивно обучать детей уже в младенчестве рассматриваются некоторыми психологами как нежелательные (Elkind, 1987), способные, парадоксальным образом, снизить их обучаемость. Так, например, излишне раннее развитие у детей каких-то когнитивных способностей может затруднить овладение языком.

Таким образом, медленное созревание когнитивных способностей не просто вынуждает детей проводить какой-то период времени в ожидании наступления когнитивной зрелости; оно предоставляет им длительный период, в течение которого выполняющие адаптивную функцию ограничения могут увеличивать потенциал научения детей на всем протяжении их развития. То, что ранее считалось когнитивными недостатками дошкольников, например эгоцентризм или неточные представления о своих познавательных возможностях, возможно, на деле выступает необходимым условием их когнитивного развития в этот период. Во всяком случае, два авторитетных исследователя в этой области предостерегают: «Мы должны хорошенько подумать, нужно ли нам ускорять развитие детей и лишать их части детства, которое само по себе может принести им немало пользы» (Bjorklund, & Green, 1992, p. 52).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите 6 основных видов детских игр.
2. Каким образом дети используют игру для исследования окружающего их физического мира?
3. Почему сюжетио-ролевые игры столь важиы для развития когнитивных умений детей, иаходящихся на дооперациоиальной стадии развития интеллекта?

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Годы раннего детства отмечены кардинальным изменением физических возможностей ребенка и заметным развитием его двигательных, когнитивных и речевых навыков. В этот период округлый, передвигающийся на широко расставленных ногах малыш превращается в более высокого и стройного 6-летнего ребенка. Меняются пропорции тела детей; своим внешним видом они перестают напоминать младенцев. В это же время у ребенка во многих областях роста тела происходит оссификация костей.

По мере того как идет образование глиальных клеток и продолжается процесс миелинизации, происходят значительные изменения в головном мозге и центральной нервной системе ребенка. Развитие мозга способствует тому, что ребенок начинает лучше управлять движениями своего тела. В процессе латерализации конкретные навыки и умения локализуются в левом или правом полушарии мозга, хотя в настоящий момент ученые приходят к выводу, что полушария почти всегда работают вместе. Право- или леворукость также связана с латерализацией мозга.

В течение дошкольных лет продолжается развитие грубой и тонкой моторики. Оптимальные условия моторного научения таковы: готовность, активность, внимание и обратная связь. Большую опасность для нормального физического развития представляет недостаточное питание. Здоровью ребенка угрожают также опасности, исходящие из внешней среды, например, он может отравиться свинцом или попасть под машину.

В дошкольные годы значительные изменения происходят и в когнитивном развитии. В период с 2 до 6 лет дети овладевают символической репрезентацией — способностью замещать физические объекты, людей и события воображаемыми символами. Символы способствуют усложнению мыслительных процессов ребенка и формированию у него различных понятий, например, он научается упорядочивать события во времени.

Несмотря на эти успехи ребенка, дооперациональное мышление имеет свои ограничения. Его отличает конкретность, необратимость, эгоцентризм и центрация. Дошкольники фиксируют свое внимание на состоянии вещей в настоящий момент, не сознавая, что предметы и явления могут претерпевать трансформации. Они испытывают трудности, когда им приходится иметь дело с классифицированием объектов, понятиями времени и последовательности, пространственными отношениями.

В последние годы исследователи поставили под сомнение некоторые из выводов, сделанных Пиаже в отношении умственных способностей маленьких детей. Многие психологи полагают, что Пиаже недооценил влияние на развитие детского мышления социального опыта, получаемого в ходе взаимодействия ребенка со

взрослыми и детьми старшего возраста. На их взгляд, наставления взрослых и практика разрешения реальных проблем могут немало способствовать развитию детского мышления. Теория Пиаже нацелена на объяснение понимания ребенком физического мира и не касается социокультурных аспектов развития интеллекта.

Некоторые психологи придают повышенное значение роли памяти в когнитивном развитии. Было замечено, что мышление, память и решение задач у маленьких детей качественно отличаются от аналогичных способностей детей старшего возраста. Например, дошкольники легко узнают что-то, но затрудняются вспомнить. Кроме того, дошкольников очень не просто научить приемам организации и повторения материала. Несмотря на эти недостатки, дошкольники уже владеют некоторыми элементарными приемами запоминания. Эти приемы являются предшественниками более сложных мнемонических приемов, которыми пользуются дети старшего возраста и взрослые.

Уровень владения языком также существенно повышается на протяжении дошкольного возраста. Однако не все теоретики расценивают возраст как определяющий фактор в овладении языком. Роджер Браун предлагает для оценки языкового развития использовать такой критерий, как средняя длина высказывания. Он утверждает, что, овладевая языком, дети проходят в неизменном порядке 5 четко выраженных стадий. На 1-й из них дети изъясняются двухсловными предложениями; на 2-й — более длинными выражениями с использованием флексий; на 3-й — простыми предложениями, которые могут употребляться в отрицательной и повелительной формах; на 4-й и 5-й стадиях дети уже употребляют сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Браун считает, что ребенок полностью овладевает синтаксисом не ранее 10-летнего возраста.

Важно отметить, что речь всегда включена в социальный контекст, и потому на нее оказывают сильное влияние такие факторы, как принадлежность к социальному классу и этнической группе. Манера разговаривать, интонации, жесты — все это примеры тех аспектов языка, которые существенным образом связаны с культурой. Овладевая языком, дети ассимилируют социальные ценности и нормы, такие как вежливость и послушание, уважение к старшим, признание чьего-то авторитета. Первым языком, с которым знакомятся дети, может оказаться один из языковых диалектов. К примеру, многим американским детям африканского происхождения, говорящим на «Black English» — разновидности английского языка, имеющей свои грамматические правила и формы выражения, — приходится переходить с этого разговорного диалекта на нормативный английский, с тем чтобы преуспеть в учебе и трудовой деятельности.

Во многих странах мира, в том числе и в Соединенных Штатах, многим детям приходится овладевать с ранних лет одновременно двумя языками. Хотя такие дети и могут поначалу подменять слова одного из них словами другого, к 4-летнему возрасту многие из них становятся настоящими билингвами — то есть выучиваются бегло говорить на двух языках.

Игра предоставляет детям возможность упражнять и развивать свои двигательные, когнитивные и речевые навыки в непринужденной атмосфере. Играя, дети выражают свои фантазии, познают окружающий мир и овладевают важными социальными навыками. Игра может принимать различные формы, от игры-возни до

игры со словами. Все виды игр помогают детям освоить социально одобряемые модели и нормы поведения, научиться сопереживать и отличать вымысел от реальности. Игра является для детей прекрасной возможностью поэкспериментировать с реальностью, значениями слов и непосредственным опытом.

Внимательное рассмотрение навыков и умений дошкольников позволяет сделать предположение, что когнитивная незрелость является скорее адаптивным механизмом, нежели каким-то недостатком. Вероятно, эгоцентризм и когнитивные ограничения удлиняют период развития, в ходе которого дети развивают соответствующие возрасту когнитивные умения.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Специалисты в вопросах раннего детства утверждают, что имитационные и ролевые игры могут стать для дошкольников ценным средством приобретения опыта. Играя, дети практикуются в языке, проверяют свои знания и знакомятся с социальными ролями. Понаблюдайте в течение хотя бы 5 минут за тем, как двое или больше детей играют друг с другом в одну из таких игр, и подумайте над тем, чему они могут в ней научиться.

Выполняя это задание, воспользуйтесь приемом, часто применяемым в исследованиях. Разделите лист бумаги на две части. В правой колонке записывайте, что делают и о чем говорят дети во время игры, отмечая при этом как можно больше подробностей. Постарайтесь выполнить функцию видеокамеры: фиксируйте последовательность и характер игры, все действия и слова детей. Например, вы можете записать: «Мигель выпятил грудь и выкрикнул: "Глупенький!" В левой же колонке попытайтесь дать интерпретацию тому, что вы только что описали; то есть постарайтесь угадать мысли, чувства и намерения детей (вам придется именно угадывать, так как нам не дано знать подлинные мысли, чувства и намерения другого человека). К примеру, вы можете отметить: «Джоуз, играя роль отца, был сердит на "сына" за его оплошности. Возможно, он копировал своего отца или испытывал опасения по поводу возможных последствий своих собственных ошибок».

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Воспроизведение (recall)
Глиальные клетки (нейроглия) (glial cells)
Грубая моторика (gross motor skills)
Зона ближайшего развития — ЗБР (zone of proximal development — ZPD)
Латерализация (lateralization)
Мотивация компетентности (competence motivation)
Миелинизация (myelination)
Направляемое участие (guided participation)
Нейроны (neurons)
Необратимость (irreversibility)
Организация и повторение (organization and rehearsal)
Сверхрегуляризация (overregulation)
Символическая репрезентация (symbolic representation)
Средняя длина высказывания — СДВ (mean length of utterance — MLU)
Сюжетно-ролевая игра (sociodramatic play)
Тонкая моторика (fine motor skills)
Узнавание (recognition)
Флексии (словоизменение) (inflections)
Функциональная подчиненность (functional subordination)
Центрация (centration)
Эгоцентризм (egocentricity)
Эпифиз (epiphysis)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Bruner, J., & Haste, H. Making sense: The child's construction of the world. New York: Methuen, 1987.

Сжатое изложение теоретической позиции Джерома Брунера, с которой он рассматривает социальное построение зиания.

Garvey, C. Play. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

Краткое описаиие возрастных форм детской игры.

Jones, E., & Nimmo, J. Emergent curriculum. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1994.

Книга знакомит читателя с рядом интересных идей в области оргаиизации обучения малеиьких детей. Каждый год в этом издательстве выходят 4–5 книг иа актуальные темы, адресованиые воспитателям детских садов и учителям начальных классов.

Paley, V. G. Bad guys don't have birthdays: Fantasy play at four. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

Прекрасная книга о фаитазии в детстве и ее роли в развитии ребеика.

Paul, J. L., & Simeonsson, R. J. (Eds.). Children with special needs: Family, culture and society (2nd ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

Подборка статей о жизни и развитии детей-инвалидов в различиой социально-культуриой среде.

Shea, C. H., Shebilske, W. L., & Worchel, S. (1993). Motor leaning and control. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Прекрасный обзор принципов моторного научения и контроля, с миогочислеииыми примерами из жизни.

Tobin, J. J., Wu, D. Y., & Davidson, D. H. Preschool in three cultures. New Haven, CT: Yale University, 1989.

Книга рисует яркую картину различных, обусловлеииых культурой, взглядов на воспитание маленьких детей, дополиеиную экскурсами в антропологию, психологию развития и педагогику.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология. (Руководство по физиологии.) — Л.: Наука, 1975, с. 5–67.

Предлагается периодизация онтогенеза с точки зреиия современиой физиологии.

Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А. А. Смирнова. — М.: Просвещение, 1967.

В книге рассматривается соотношение между иепроизвольиой и произвольной памятью, запомиианием разных видов материала, быстротой и прочиостью запоминания, запоминанием, включенным в выполнение разных видов деятельности. Значительное место заиимает характеристика способов и приемов запоминаиия у детей и взрослых.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 2. М., Педагогика, 1982, с. 5–361.

Один из главиых трудов Л. С. Выготского, оказавший глубокое влияиие на современиое понимание геиетических корней мышления и речи, вопросов взаимодействия мышлеиия и речи в познании, развития житейских и научных понятий.

Гвоздев А. Н. Вопросы изучеиия детской речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Глубокий лингвистический анализ различных аспектов развития речи русскоязычиого ребенка.

Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. (Пер с аигл.) — М.: Педагогика, 1985.

Небольшая по объему книга профессора психологии Эдиибургского университета Маргарет Доналдсон содержит большое количество оригииальиых экспериментальных даниых о возможностях интеллекта дошкольников и младших школьников, а также критический анализ взглядов Ж. Пиаже и Н. Хомского.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды в 2-х т. Т. 2. Развитие произвольных движений. — М.: Педагогика, 1986, с. 5–233.

Классическое исследование роли ориентировочно-исследовательской деятельности, образа и слова, установки и подражания в развитии, формировании и осуществлении произвольных движений человека.

Исследование развития познавательной деятельности/ Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер и П. Гринфилд. (Пер. с англ.) — М.: Педагогика, 1971.

Книга, написанная коллективом исследователей под руководством Дж. Брунера — яркого представителя информационного подхода к развитию, дает общее представление о возможностях этого подхода и содержит много интересных и оригинальных данных о развитии восприятия и мышления детей.

Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Сов. Россия, 1979.

Научно-популярная книга (выдержавшая несколько изданий — последнее вышло в 1999 г.), знакомящая родителей и воспитателей с теми сведениями о развитии речи, которыми на данный момент располагают физиология и психология.

Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Несмотря на ряд устаревших сведений по физиологии, книга представляет богатую сводку данных по развитию восприятия, представлений, памяти, речи, мышления, чувств, воли и формированию характера ребенка от рождения до семи лет, многие из этих сведений получены в исследованиях автора, ставших классическими.

Миллер С. Психология игры. (Пер с англ.) — СПб.: Университетская книга, 1999

Книга известного английского психолога Сюзанны Миллер, ставшая уже классической, предназначается широкому кругу читателей и содержит изложение важнейших вопросов детской игры: ее истоков, форм, эволюции, функций в жизни ребенка и др. Дается также анализ наиболее известных теорий игры.

Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. — М.: Педагогика, 1981.

В монографии представлены результаты широкомасштабного исследования генезиса изобразительной деятельности ребенка, понимаемой как специфическая форма усвоения социального опыта (собственно человеческих психических действий и познавательных установок).

Негневицкая Е.И., Шахнорович А. М. Язык и дети. — М.: Наука, 1981.

Небольшая, но содержательная книга, посвященная психолингвистическим закономерностям овладения языком в детском возрасте. Анализируются механизмы овладения системой языка и использование детьми речевых навыков и умений для целей общения.

Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми/ Под ред. М. И. Лисиной. — М.: Педагогика, 1985.

Коллективная монография посвящена вопросам влияния общения детей со взрослыми на возникновение и развитие речи у ребенка в первые 7 лет жизни.

Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. (Пер. с фр.) — М.: Педагогика, 1991.

Книга швейцарского психолога Анн-Нелли Перре-Клермон, ученицы Ж. Пиаже, содержит большой эмпирический материал и его обобщения в направлении создания социально-психологической концепции развития интеллекта и, шире, построения социальной генетической психологии. Автор пытается ответить на вопрос, являются ли процессы социального взаимодействия причинным фактором в генезисе когнитивных структур, и если это так, то какими должны быть межличностные отношения, позволяющие создать одновременно индивидуальное и социальное пространство, в котором раскрываются возможности развития мышления и взаимопонимания.

Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. — М.: Педагогика, 1977.

В монографии автор подводит итог многолетних исследований развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста. Элементарные формы мышления рассматриваются автором не только как предпосылка и основа развития понятийного мышления, но и как имеющие непреходящую ценность в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности людей.

Проблемы постнатального сомато-психического развития/ Под ред. Г. К. Ушакова, Г. Гёльнитца, Г. Эггерса. (Пер. с нем.) — М.: Медицина, 1974.

В коллективной монографии излагаются результаты совместных исследований отечественных и немецких ученых, позволившие выявить влияние ряда наследственных, эмбриогенетических, пери- и постнатальных влияний на развитие детей. Описываются критерии и нормативы нормального соматического и психического развития ребенка с момента рождения до окончания созревания.

Психическое развитие воспитанников детского дома/ Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М.: Педагогика, 1990.

В монографии рассматриваются особенности интеллектуального и личностного развития детей разных возрастов в домах ребенка, детских домах и школах-интернатах в сравнении с развитием детей, живущих в семье.

Развитие логической памяти у детей/ Под ред. А. А. Смирнова. — М.: Педагогика, 1976.

В книге излагаются результаты ряда исследований по формированию приемов запоминания (смыслового соотнесения, классификации, самоконтроля) у детей дошкольного и школьного возраста.

Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания/ Под ред. Л. А. Венгера. — М.: Педагогика, 1986.

Коллективная монография написана по результатам экспериментального исследования общих сенсорных и интеллектуальных способностей у дошкольников. Обосновывается возможность и целесообразность руководства развитием познавательных способностей, в результате которого существенно повышается общее умственное развитие и углубляется подготовка дошкольников к школьному обучению.

Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. (Пер. с англ.) — М.: Прогресс, 1976.

Эта книга, состоящая, фактически, из двух отдельных книг, содержит весьма полезную для русскоязычного читателя информацию, необходимую для понимания обсуждаемых в этом учебнике вопросов языкового развития англоязычного ребенка, равно как и современных теорий языкового развития.

Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. — М.: Просвещение, 1991.

В книге, предназначенной для воспитателей детского сада и родителей, в популярной и увлекательной форме рассматриваются психологические аспекты освоения ребенком окружающего мира и его когнитивное и психосоциальное развитие, а также проблемы воспитания и обучения детей у разных народов в различные исторические эпохи.

Флейвелл Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже. (Пер с англ.) — М.: «Просвещение», 1967.

Книга содержит глубокий анализ психологической системы Пиаже и наиболее полное (на русском языке) изложение результатов исследований самого Пиаже и его сотрудников.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989.

В книгу избранных трудов известного советского психолога вошли его основные работы по детской и педагогической психологии, в которых представлены оригинальная теория периодизации детства, психического развития ребенка, развития игровой и учебной деятельности; ряд работ посвящен развитию речи и обучению чтению, развитию личности дошкольника, возрастным и индивидуальным особенностям младших подростков и другим актуальным проблемам возрастной и педагогической психологии.

Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978.

Фундаментальная монография выдающегося советского психолога, содержащая глубокий критический анализ важнейших теорий игры и предлагающая оригинальное, экспериментально обоснованное понимание происхождения и развития детской игры.

Эриксон Э. Г. Детство и общество. (Пер с англ.) — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996 (главы 1, 2, 6, 7).

Первая, программная книга Э. Эриксона, в которой он сформулировал и проиллюстрировал на клиническом и биографическом материале основные положения своей теории психосоциального развития.

Глава 9

Психосоциальное развитие в раннем детстве

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закоичив изучеиие этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями.

1. Объясиить причиины сильных переживаний и конфликтов, с которыми приходится справляться дошкольиикам.
2. Охарактеризовать различие между страхом и тревогой, перечислить источники этих эмоций и описать способы, при помощи которых дети справляются с ними.
3. Назвать факторы, вызывающие агрессивиое и просоциальиое поведение.
4. Проаиализировать развитие Я-концепции в дошкольный период и дать описание того, как детн интернализуют социальные понятия и геидериые схемы в ходе ее формирования.
5. Объяснить, как стили родительского поведения влияют иа психосоциальное развитие в раннем детстве.
6. Проанализировать, каким образом братья и сестры могут влиять иа социальное развитие дошкольника.
7. Рассказать, как изменились с годами методы дисциплииарного воздействия и перечислить 6 советов родителям по воспитанию ребенка в условиях современной жизни.
8. Объяснить, как содержание и форма телепередач, а также обстановка, в которой ребенок смотрит телевизор, влияют на его психосоциальное развитие.

В течение дошкольного периода дети все лучше начинают понимать себя и то, какое место принадлежит им в конкретном социальном окружении. Они узнают, чего от них ждут члены семьи и соседи, а именно — что значит вести себя хорошо или плохо для таких, как они, мальчиков и девочек. Они научаются справляться со своими чувствами социально одобряемыми способами. Узнают они и о своем социальном статусе в рамках той общины, где живут. Другими словами, дети усваивают нормы, правила и культурные смыслы своего общества и развивают *Я*-концепцию, которая может сохраняться на протяжении всей жизни.

В главе 3 были затронуты некоторые из этих процессов социализации. В этой главе мы рассмотрим их более подробно, обращая особое внимание на их связь с

проблемами развития в дошкольном возрасте. В частности, мы рассмотрим, как психодинамическая теория, когнитивная теория и теория социального научения объясняют различные аспекты социализации. Мы также уделим внимание тому, как семья влияет на социализацию через стили родительского поведения, методы установления дисциплины и отношения братьев и/или сестер. В заключение мы коснемся проблемы возрастания влияния телевидения на восприятие детьми окружающего мира и на их поведение.

Как будет показано далее, в течение четырех лет (в возрасте от 2 лет до 6) происходят разительные перемены в уровне самоконтроля и социальной компетентности ребенка. Хотя 2-летние дети обладают тем же набором базисных эмоций, что и 6-летние (или, коль скоро речь идет о базисных эмоциях, то и взрослые), двухлетки выражают их немедленно, импульсивно и прямо. Они хотят, чтобы их желания удовлетворялись незамедлительно. Матери, пообещавшей мороженое своему 2-летнему малышу, не так-то легко будет поболтать с приятельницей рядом с лотком продавщицы мороженого: нетерпение ее ребенка воспрепятствует всяким попыткам завязать беседу. В столь же прямой и физической манере в этом возрасте выражается зависимость. В незнакомой обстановке 2-летний ребенок держится как можно ближе к матери, цепляется за ее одежду или часто поворачивается в ее сторону. И если попытаться оторвать его от матери, он может броситься на пол и зареветь, выражая одновременно гнев, протест и горе. Гнев в этом возрасте выражается прямым, физическим способом: вместо использования вербальных выразительных средств 2-летние дети могут ударить или укусить. Вместо того чтобы попросить понравившуюся игрушку, они, скорее всего, попытаются ее схватить.

Шестилетние дети ведут себя совсем иначе. Они в гораздо большей степени склонны реагировать вербально и обдуманно, не выражают свой гнев столь быстро и способны контролировать свое поведение. Их способы совладания с собственными чувствами намного разнообразнее, чем у 2-летних: 6-летние дети могут выразить свой гнев, пнув ногой дверь или плюшевого мишку, а не брата или сестру. Они вполне могли научиться сдерживать свой гнев и внешне вообще не проявлять его, могли развить особое упорство для отстаивания своих привилегий или особую фантазию для их сохранения в неприятных ситуациях. Если 6-летний ребенок не находит свою маму там, где ожидал ее увидеть, он не станет топать ногами и реветь. Вместо этого он, возможно, выскажет свое раздражение или опасение, либо выразит его в скрытой форме: может быть, станет замкнутым и ворчливым или разрушит только что возведенную башню из кубиков.

Одним словом, большинство 6-летних детей становятся довольно искусными в управлении своими чувствами и формируют индивидуальные стили поведения, основанные на развивающемся *Я*-образе.

И ВНОВЬ ТРИ ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ

Социализация ребенка в дошкольные годы — это сложный процесс, связанный с подъемами и спадами в межличностных отношениях и кумулятивными эффектами самых разных событий и случайностей, не поддающихся учету. Нет ничего уди-

вительного в том, что мнения специалистов расходятся не только по поводу главных факторов и критических взаимодействий, но и в отношении лучших методов изучения процессов социализации. Как было показано в главе 2, существуют по меньшей мере 3 основных теоретических подхода к развитию.

1. *Психодинамический подход* делает акцент на эмоциях, влечениях и конфликтах, или кризисах развития. Дети должны научиться справляться с сильными эмоциями, такими как тревога, социально приемлемыми способами. Эриксон описал увеличение автономии ребенка и настоятельную потребность уравновешивать ее с зависимостью от родителей в течение этого периода.
2. В противоположность этому в *теории социального научения* акцентируется связь между поведением и средой. С точки зрения представителей этого подхода, поведение детей формируется посредством поощрений и следования образцу. Временами эти поощрения исходят от родителей или взрослых в окружении ребенка; временами же, особенно когда ребенок становится старше, такие поощрения могут исходить от самого ребенка вследствие интернализации механизма подкрепления.
3. Наконец, *когнитивный подход к развитию* придает особое значение собственным мыслям и понятиям ребенка как организаторам его социального поведения. Дети развивают все более сложные представления и понятия: например, они узнают, что значит быть девочкой или мальчиком, сестрой или братом. В свою очередь, эти понятия и представления играют важную роль в управлении поведением детей. Кроме того, дети научаются строить свое поведение в соответствии с общепринятыми гендерными схемами. Так, к 6 годам они способны оценить, является ли их поведение уместным для мальчика или девочки.

Каждая из этих теорий влияет на наше понимание социального развития детей.

Чтобы предложить более широкое понимание социального развития и развития личности, мы будем рассматривать исследования, выполненные в рамках всех этих подходов. И хотя обсуждение исследований ведется раздельно по теоретическим направлениям, это разделение становится все более условным, так как сами исследователи вынуждены нарушать теоретические границы при описании процесса социализации. В результате исследование, которое мы разбираем, опираясь на какой-то один из теоретических подходов, вполне может быть рассмотрено и в контексте других теорий.

ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ С ПОЗИЦИЙ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОГО ПОДХОДА: РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ РАЗВИТИЯ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ

Детям в столь раннем возрасте нужно научиться управлять широким спектром своих эмоций и чувств. Одни из них, такие как радость, любовь и гордость, — доставляют удовольствие; другие же — гнев, страх, тревога, ревность, разочарование и боль — приятными никак не назовешь. Кроме того, дети должны находить свои

собственные способы разрешения противоречий, возникающих в процессе развития. Им нужно научиться действовать, сознавая свою зависимость от других, и устанавливать отношения с людьми, обладающими властью над ними. Вместе с тем им необходимо научиться поступать, следуя чувству независимости или автономии — сильному побуждению действовать самостоятельно, занимать господствующее положение в своем материальном и социальном мире, быть компетентным и добиваться успеха. То, как дети справляются с этими задачами, было всесторонне изучено представителями психодинамического подхода, особенно Э. Эриксоном. По его мнению, дети, которым не удается разрешить эти ранние психосоциальные противоречия, в дальнейшем могут испытывать затруднения при попытках справиться с аналогичными проблемами (Erikson, 1950).

Как дети управляют чувствами

Формирование чувства личной и культурной идентичности, происходящее между двумя и шестью годами, сопровождается разнообразными сильными эмоциями и переживаниями, которые ребенок должен научиться интегрировать в структуру собственной личности. Довольно сложная задача: найти выход чувству страха и тревоги, горю и гневу, любви и радости, чувственности и сексуальному любопытству, приемлемый как для детей, так и для их родителей. Дети находят множество решений этой сложной задачи, но, каким бы оно ни было, они все-таки переживают конфликт.

Страх и тревога. Одна из самых значительных сил, с которой дети должны научиться справляться, — это стресс, вызываемый страхом и тревогой. Эти формы психологического и физиологического стресса переживаются очень тяжело как детьми, так и взрослыми. Страх и тревога — две различные эмоции. С т р а х — это реакция на вполне определенные стимулы или ситуации, например ребенок может бояться больших собак или грома и молнии. Напротив, т р е в о г а имеет более неопределенный или генерализованный источник. Тревожащиеся дети чего-то опасаются, но не знают, чего именно. Переезд на новое место жительства или неожиданное изменение родительских ожиданий, как, например, в начале приучения к горшку, может быть косвенной причиной напряжения, которое кажется беспричинным. Многие психологи полагают, что тревога неизбежно сопутствует процессу социализации, так как ребенок пытается избежать неприятных переживаний вследствие родительского недовольства и наказания (Wenar, 1990).

СТРАХ

Состояние возбуждения, напряжения или опасения, вызванное определенным обстоятельством.

ТРЕВОГА

Чувство беспокойства, опасения или страха, имеющее неопределенный или неизвестный источник.

Причины страха и тревоги. У страха и тревоги много причин. Маленькие дети могут тревожиться о том, что родители бросят их или перестанут любить. Обычно родители относятся к своим детям с любовью и пониманием, но иногда,

часто в целях наказания, могут лишить ребенка своего расположения, внимания и защиты, что вызывает тревогу у детей. Предчувствие других форм наказания, особенно физического, — еще один источник тревоги маленьких детей. Двухлетние дети считают своих родителей всесильными, у малышей нет реального представления о том, как далеко они могут зайти в наказании. Когда выведенный из себя родитель кричит: «Я тебе голову оторву!», ребенок, который, возможно, видел бесчисленные примеры подобного насилия по телевидению, может не знать, что это всего лишь пустая угроза.

Страх и тревога могут усиливаться или даже порождаться воображением самого ребенка. Дети часто думают, что рождение братика или сестренки непременно заставит родителей отвергнуть их самих. Иногда тревога возникает в результате сознавания ребенком собственных чувств, выходящих за рамки дозволенного: гнева на родителей или учителей, ревности к брату или другу, желания вновь стать маленьким.

Происхождение некоторых страхов — страха перед доктором, который делает прививку, боязни, порождаемой запахом больницы или звуком работающей бормашины, — проследить легко. О природе других страхов догадаться не так просто. У многих дошкольников развивается страх темноты, мешающий им заснуть после того, как родители выключают свет и оставляют их одних. Эта разновидность страха часто связана в большей степени с фантазиями и сновидениями самого ребенка, чем с какими-то реальными событиями его жизни. Иногда толчком к подобным фантазиям могут послужить вызванные развитием конфликты, с которыми в данный момент сталкивается ребенок: например, тигры или привидения могут возникать в воображении ребенка в результате противоречия между его зависимостью и стремлением к автономии.

В классическом исследовании детских страхов Джерсильд и Холмс (Jersild, & Holmes, 1935) обнаружили, что маленькие дети в большинстве случаев пугаются чего-то определенного, например чужих людей, незнакомых предметов, громкого шума или падения. Напротив, дети 5–6 лет сильнее боятся воображаемых и абстрактных вещей: чудовищ, разбойников, темноты, смерти, одиночества или осмеяния. Полвека спустя ученые обнаружили у дошкольников практически тот же самый набор страхов, за исключением страха темноты, боязни одиночества, чужих людей и незнакомых предметов, которые появляются теперь в более раннем возрасте (Draper, & James, 1985).

В современном мире существует множество источников страха, тревоги и стресса. Одни из них, такие как нагоняй за нечаянно сломанную вещь или дразнилки, придуманные братом или сестрой, можно рассматривать как непременный атрибут взросления. Другие более серьезны: внутренние источники напряжения, такие как болезнь и боль, хронические стрессы, вызванные неблагоприятной социальной средой — нищетой, скандалами или пьянством родителей, а также небезопасной обстановкой (Greene, & Brooks, 1985). На долю некоторых детей выпадают такие бедствия, как землетрясение, наводнение или война. Серьезные или длительные стрессовые ситуации могут подорвать силы и способности даже самого жизнестойкого ребенка.

Хотя страх и тревога — это те эмоции, которые мы обычно пытаемся свести к минимуму или избежать их вовсе, они необходимы для развития. Проявляясь в мяг-

кой форме, они могут побуждать к научению. Одни страхи, такие как страх быстрой езды на машине, необходимы для сохранения жизни и действуют как часть нашей физиологической системы обеспечения должного уровня бодрствования. Но другие (такие, например, как боязнь ванны) мешают человеку в повседневной жизни: его поведение может быть расценено как отклоняющееся от нормы. Кроме того, очень высокий уровень хронического страха и тревоги подавляет нормальное развитие и нарушает его ход.

Совладание со страхом и тревогой. Как мы можем помочь детям справиться с их страхами? Применение силы или высмеивание, скорее всего, даст отрицательный результат, так же как и игнорирование. Когда страхи невелики, детей следует мягко и сочувственно побуждать к их признанию и преодолению, показывая, что нет никаких причин бояться. Например, чтобы помочь ребенку, который боится ночных грабителей, родители могут проверить вместе с ним замки на всех дверях и домашнюю систему сигнализации. Справиться с более сильными, но воображаемыми страхами, детям может помочь методика десенсибилизации (см. гл. 2).

Лучший способ помочь детям совладать с тревогой и стрессом — снизить излишнее напряжение, с которым они должны справляться. Если у детей обнаруживается необычно высокий уровень напряжения или частые вспышки раздражения, полезно на несколько дней упростить им жизнь за счет соблюдения заведенного распорядка дня, четкой формулировки того, что от них ожидают и облегчения антиципации ими предстоящих событий. Неплохо также, чтобы дети пореже становились свидетелями родительских ссор, видели сцены насилия, демонстрируемые по телевидению, и были бы защищены от приставаний и издевок местных хулиганов и забияк.

Но многих стрессовых ситуаций просто невозможно избежать. Время от времени дети должны справляться с грузом рядовых событий, таких как рождение брата или сестры, переезд в новый дом или необходимость посещать детский сад, равно как и с сильными, хотя и более редкими стрессами, вызванными, например, смертью близких, разводом родителей или стихийными бедствиями. В этих условиях родители и учителя должны пытаться достичь следующих целей (Honig, 1986).

1. Научиться распознавать и интерпретировать стрессовые реакции у детей.
2. Обеспечить детям теплое, надежное пристанище, чтобы вернуть им уверенность.
3. Дать детям возможность рассказать о том, что они чувствуют, так как с разделенной бедой справиться легче.
4. Не препятствовать регрессивному или не соответствующему возрасту поведению, такому как желание пососать палец, закутаться в одеяло, поприставать с пустяками или посидеть на коленях.
5. Помочь детям понять смысл событий или обстоятельств, давая им все необходимые объяснения.

Механизмы защиты. В ответ на более генерализованное чувство тревоги, особенно если она вызвана напряженной эмоциональной атмосферой в семье, включая размолвки по вопросам морали и половых ролей, дети осваивают стратегии, называемые механизмами защиты. Согласно теоретикам психоана-

лиза, защитный механизм — это обходной путь для того, чтобы скрыть или ослабить тревогу. К 5–6 годам дети выучиваются пользоваться защитными механизмами, чтобы скрывать или маскировать свои чувства, и продолжают поступать так, став взрослыми людьми. В самом деле, клинические психологи признают присутствие и важность механизмов защиты (Фрейд называл их «типичными защитами *Я*») у всех своих пациентов в качестве стратегий для уменьшения напряжения. Вот перечень самых распространенных защитных механизмов, усваиваемых детьми.

ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ

Используемые людьми способы снижения напряжения, приводящего к переживанию тревоги.

- *Уход.* Наиболее распространенный у маленьких детей защитный механизм. У х о д — это самая прямая из всех возможных защита. Если ситуация кажется слишком трудной, ребенок просто уходит от нее, физически или мысленно.
- *Идентификация.* Более позитивный механизм защиты, чем уход, и д е н т и ф и к а ц и я представляет собой процесс инкорпорирования ценностей, установок и взглядов других людей. Дети перенимают установки таких могущественных в их глазах людей, как их родители, чтобы стать более похожими на них, то есть более привлекательными, сильными и признанными. Это помогает ослабить тревогу, испытываемую детьми из-за своей относительной беспомощности.
- *Проекция.* Когда дети приписывают свои собственные непозволительные мысли или поступки кому-то другому и тем самым искажают действительность, они используют защитный механизм, называемый п р о е к ц и е й. «Это сделала она, а не я» — проективное утверждение, которое всем нам приходилось слышать и, возможно, даже употреблять. Выражение «Она не такая, как я» кажется более приемлемым, чем «Она мне не нравится». Проекция сложнее, чем уход. При уходе дети обычно знают, чего они пытаются избежать. В случае проекции они сами могут пребывать в заблуждении по поводу того, что произошло на самом деле.
- *Смещение.* Подмена реального источника гнева или страха чем-то или кем-то другим называется с м е щ е н и е м. Например, Майкл может злиться на свою младшую сестру, но не имеет права ударить ее, — возможно, он даже самому себе не может признаться в том, что ему этого хочется, — поэтому, вместо того чтобы поддать сестре, он мучает свою собаку.
- *Отрицание.* Отказ признать, что какая-то ситуация или какие-либо события имеют место, называется о т р и ц а н и е м. Дети могут реагировать на огорчающую их ситуацию (например, смерть любимого домашнего животного), делая

УХОД

Защитный механизм, который подразумевает физическое бегство или мысленный уход от неприятных ситуаций.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ

Процесс присвоения ценностей, установок и взглядов других людей.

ПРОЕКЦИЯ

Защитный механизм, при использовании которого человек приписывает свои собственные непозволительные мысли или поступки кому-то другому.

СМЕЩЕНИЕ

Защитный механизм, при котором действительный источник гнева или тревоги подменяется менее опасной фигурой или объектом.

ОТРИЦАНИЕ

Отказ признать, что тревожащая ситуация действительно существует или что вызывающее тревогу событие произошло на самом деле.

ВЫТЕСНЕНИЕ

Крайняя форма отрицания, при которой человек полностью удаляет из сознания событие или ситуацию, вызывающие тревогу.

РЕГРЕССИЯ

Совладание с тревожащей ситуацией путем возвращения к более раннему и незрелому поведению.

РЕАКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Защитный механизм, с помощью которого человек бессознательно маскирует свою тревогу по поводу непозволительных мыслей или желаний, прибегая к поведению прямо противоположного типа.

вид, будто оно все еще живет в доме и спит с ними по ночам.

- *Вытеснение.* Как крайняя форма отрицания, в ы т е с н е н и е представляет собой бессознательный акт стирания пугающего события или обстоятельства в той области памяти, к которой у человека есть сознательный доступ. Нет необходимости прибегать к фантазии, так как ребенок на самом деле не помнит, что данное событие когда-то произошло.
- *Регрессия.* Когда ребенок возвращается к более ранним, не соответствующим его возрасту формам поведения как к способу справиться со стрессовой ситуацией, он использует механизм защиты, называемый р е г р е с с и е й. Восьмилетняя Эшли вдруг принялась сосать большой палец и кутаться в одеяло — поведение, не характерное для нее уже в течение нескольких лет, — и все это после того, как ее лучшая подруга сильно пострадала в автокатастрофе.
- *Реактивное образование.* Когда дети прибегают к такой защите, как р е а к т и в н о е о б р а з о в а н и е, то на мысли и желания, вызывающие у них тревогу, они отвечают поведением, противоречащим желаемому. Например, если им хочется уцепиться за родителей, они отталкивают их и ведут себя преувеличенно независимо и самоуверенно.

Большинство дошкольников используют несколько видов защитных механизмов. Очень редко бывает так, чтобы ребенок выбрал один вид и прибегал исключительно к нему. Уход и отрицание характерны, в основном, для маленьких детей. А вот для защиты с помощью реактивного образования нужно быть более зрелым. Некоторые защитные механизмы дети осваивают, наблюдая за поведением родителей или братьев и сестер, но большинству видов защитного поведения ребенок научается непосредственно, познавая на собственном опыте, какие из них лучше всего помогают справиться с тревогой, не вызывая дополнительных осложнений.

Влияние культуры. В источниках детских страхов и тревог отражается социодинамика культуры. 100 лет назад дети боялись волков и медведей; 50 лет назад — домовых и привидений. Теперь их кошмары населены пришельцами из космоса и роботами-убийцами. Существуют определенные культурные различия в способах

Характер страхов и допустимые способы их выражения различны в разных культурах. Эта корейская девочка пытается ие дать волю слезам.

выражения детьми своих страхов, а также в том, насколько свободно они могут их выразить. В современной западной культуре не принято показывать, что ты чего-то боишься. Предполагается, что дети (особенно мальчики) должны быть храбрыми, и большинство родителей обеспокоены за тех детей, которые слишком боязливы. Однако подобная родительская установка вовсе не универсальна. Родители из индейского племени навахо считают, что детские страхи — вполне нормальная и здоровая реакция; они полагают, что бесстрашным ребенком руководит невежество и безрассудство. В одном исследовании родители из племени навахо перечислили около 22-х источников страха своих детей, включая боязнь сверхъестественных существ. В противоположность этому, группа англо-американских родителей из сельских районов штата Монтана назвала в среднем 4 причины страха своих детей (Tikalsky, & Wallace, 1988).

Рост способности сдерживать другие эмоции. В западном обществе не одобряются не только проявления страха: предполагается, что дети будут сдерживать и проявления других отрицательных и даже положительных эмоций: гнева и страдания, любви и радости, чувственности и сексуального любопытства. Большинство родителей хотят, чтобы их дети научились тому, что Копп (Kopp, 1989) называет *эмоциональной регуляцией* — умению справляться со своими эмоциями социально приемлемыми способами.

Копп (Kopp, 1989) называет растущую способность детей управлять своим поведением *саморегуляцией*. Саморегуляция предполагает, что дети принимают и интернализуют связное множество норм поведения, таких как соблюдение требований безопасности, уважение чужой собственности и тому подобных ограничивающих свободу действий правил. *Согласие*, которое также является компонентом саморегуляции, относится к разделению ребенком требований воспитывающих его взрослых (например, требования не переходить улицу одному или не бегать на стоянке автомашин). Когда ребенок только учится ходить, требования родителей что-то выполнить, например убрать игрушки, могут быть встречены плачем. К 3 годам дети плачут в такой ситуации гораздо реже, но зато чаще оказывают сопротивление в виде такого поведения, как отказ. К тому времени, когда ребенку исполняется 4 года, случаев сопротивления становится меньше. Копп (Kopp, 1989) полагает, что само по себе сопротивление с развитием речевых навыков не исчезает; скорее, ребенок становится способным более приемлемо и менее эмоционально заявить о своих потребностях. Это говорит о значительном росте саморегуляции поведения.

Регулирование эмоций — естественная сторона детского психосоциального развития, особенно в первые семь лет жизни. У детей, которые не понимают, что можно делать, а чего нельзя, не могут справиться со своими переживаниями и контролировать свои эмоции, возникают проблемы — как незначительные, так и достаточно серьезные. Среди проблем, связанных с ***нарушением эмоциональной регуляции***, можно назвать расстройства личности, различные поведенческие расстройства и аутизм (Cole, Michel, & Teti, 1994).

Страдание и гнев. Очень рано дети узнают, что открытое проявление отрицательных эмоций недопустимо в общественных местах (в частности в яслях и детских садах) (Dencik, 1989). По мере взросления детей усиливаются ожидания роди-

телей в отношении их возможности управлять своими эмоциями: если для младенца естественно громко плакать, когда он хочет есть, то для 6-летнего ребенка недопустимо реветь из-за того, что надо подождать до обеда несколько минут. Дети, не приобретшие подобный опыт в семье, рискуют вне дома оказаться социально отвергнутыми. Дошкольники, которые слишком часто плачут, обычно не пользуются уважением сверстников (Kopp, 1989).

Безусловно, еще важнее для них научиться сдерживать свой гнев. Было проведено лонгитюдное исследование детей, у которых случались частые приступы гнева. Первый раз они обследовались, когда им было 10 лет. Исследование показало, что, став взрослыми людьми, они испытывали множество неудобств из-за своей гневливости. Таким людям бывает трудно сохранить работу, а их браки часто распадаются (Caspi, Elder, & Bem, 1987).

Научиться управлять отрицательными эмоциями не значит никогда их не испытывать. Дети могут смириться с собственным гневом как с неотъемлемой частью себя и все же научиться сдерживать или перенаправлять свои ответные реакции. Они могут использовать гнев как движущую силу, как способ преодоления препятствий или как средство постоять за себя и других. То, решают ли они принимать или отвергать свои отрицательные эмоции, и то, как они выражают свой выбор, будет иметь значимые последствия в их дальнейшей жизни.

Любовь и радость. В нашей культуре дети должны ограничивать не только отрицательные, но и положительные эмоции. С такими стихийными чувствами, как радость и веселье, проявление привязанности и восхищения, 2-летние и 6-летние дети справляются по-разному. Как и в случае с отрицательными эмоциями, двухлетки столь же открыто и непосредственно выражают положительные эмоции: кричат, подпрыгивают от радости и хлопают в ладоши от возбуждения. В процессе дошкольной социализации нам удается приучить детей подавлять такую непосредственную экспрессивность. Стихийная радость и восхищение начинают смущать самих детей: из-за того, что подобные проявления чувств считаются «детскими», большинство детей научаются их сдерживать. С другой стороны, особые обстоятельства, такие как вечеринка в честь дня рождения или бейсбольный матч, требуют такого рода эмоциональной экспрессии, которая считается неуместной в повседневной жизни.

Чувственность и сексуальное любопытство. Двухлетние дети очень чувственные создания, получающие огромное удовольствие от сенсорного опыта. Им нравится трогать грязные, липкие предметы. Они чувствительны к прикосновению

Маленькие дети весьма непосредственны в выраженин положительных эмоций, такнх как радость. Но к шестн годам они научаются в какой-то мере маскировать даже этн чувства.

одежды к коже. Их очаровывают звуки, игра света, вкусы и запахи. В младенчестве чувственность сконцентрирована в области рта, но, начиная со второго года жизни, сознательный интерес ребенка переключается на анально-генитальную зону. Мастурбация и игра половыми органами являются довольно распространенными в период дошкольного детства. Обнаружив, что подобные действия доставляют удовольствие, некоторые дети могут со временем все чаще прибегать к этой форме самовозбуждения; у большинства детей развивается активный интерес к собственному телу, и они задают множество связанных с полом вопросов.

Так же как реакции окружающих влияют на то, как дети справляются с проявлениями собственной враждебности и бурной радости, так и господствующее в конкретной культуре и семье отношение к развивающейся чувственности ребенка оказывает мощное воздействие на формирование его личности. До недавнего времени в нашем обществе матерям советовали оберегать своих детей от попыток предпринимать подобные исследования (Wolfenstein, 1951). В результате у детей развивались тревожность и чувство вины, которые вынуждали их усваивать различные механизмы защиты, описанные Фрейдом. Но исследование собственной чувственности — это естественная и жизненно важная часть опыта каждого ребенка. Строгое ограничение чувственных переживаний и связанного с ними поведения, по всей видимости, служит причиной излишней тревоги, вины и конфликтов в отрочестве, юности и взрослости.

Конфликты развития

Научиться выражать свои чувства так, как это принято в обществе, — не единственная задача, с которой сталкивается ребенок в дошкольные годы. Кроме того, когда дети пытаются приспособиться к своим меняющимся потребностям, возникают специфические конфликты развития. В дошкольный период дети разрываются между потребностью в автономии и зависимостью от родителей. К тому же им приходится преодолевать немало трудностей на пути к овладению новыми знаниями и умениями.

«Автономия с оглядкой». Дошкольники пребывают в состоянии непрекращающейся борьбы с собой и другими. Из тесных отношений привязанности двухлеток к ухаживающим за ними взрослым рождается новое чувство автономии — уверенность, что они способны действовать сами, без посторонней помощи. Таким образом, начало дошкольного периода проходит под знаком амбивалентности, вызываемой действием противоположных сил: стремлением к самостоятельности и потребностью в привязанности.

Зависимость и независимость обычно рассматривают как 2 противоположные формы поведения. Но в случае с маленькими детьми одно не всегда исключает другое. Несмотря на то что с возрастом дети становятся менее зависимыми и уже не цепляются постоянно за мать, развитие их независимости (или самостоятельности) следует по более сложной траектории. Младенцы обычно довольно покладисты: например, они охотно поднимают ручки, когда родители их одевают. Эта идиллическая картина меняется к двум годам, когда многие дети становятся чрезвычайно свое-

Все дети нуждаются в том, чтобы почувствовать себя хозяевами положения в окружающей среде. И, хотя такие попытки освоить жизненное пространство не всегда способствуют поддержанию порядка в доме, они важны для развития ребенка.

вольными и раздражительными, — не зря родители называют эту стадию развития «ужасные двухлетки». Ребенок может разозлиться только из-за того, что не справился с пуговицами или не смог сразу попасть в рукав. Когда двухлетних детей просят что-то сделать, они демонстрируют свою независимость, упрямо твердя «нет!», но, становясь старше, дети делаются и более уступчивыми, покладистыми. Трехлетние дети охотнее выполняют то, о чем их просят, и не стремятся нарушать запреты в отсутствие родителей, что, по-видимому, является признаком развивающегося морального сознания (Emde, & Buchsbaun, 1990; Howes, & Olenick, 1986).

В своем исследовании Крэйг и Гарни (Craig, & Garney, 1972) проследили возрастные тенденции в проявлении зависимости, наблюдая за тем, как дети в возрасте 2, 2,5 и 3 лет поддерживают контакт со своими матерями в новой для них обстановке. Двухлетние дети проводят большую часть времени в непосредственной близости от матерей, оставаясь с ними в одной части комнаты и часто поглядывая, чтобы убедится, что мама все еще здесь. Дети постарше (двух с половиной и трех лет) не держатся так близко к своим матерям и не так часто проверяют их присутствие в комнате. Чем старше дети, тем важнее для них вербальные, а не физические контакты. Дети всех трех возрастных групп, как правило, старались привлечь внимание к своей деятельности, но старшие дети были более расположены демонстрировать ее издали. Следует, однако, отметить, что в каждой возрастной группе обнаруживаются значительные индивидуальные различия.

Умелость и чувство компетентности. Дошкольники открывают возможности своего тела и учатся владеть им. Если дети обходятся без посторонней помощи при выполнении основных действий, они становятся уверенными в себе. Если же их усилия достичь самостоятельности подрываются критикой или наказанием, они считают себя виноватыми в неудаче, испытывают стыд и сомнение в себе (Erikson, 1963; Murphy, 1962; White, 1959).

Инициатива против чувства вины. В период между тремя и шестью годами содержание центрального конфликта развития Эриксон выразил формулой *инициатива против чувства вины*, что имеет отношение к результатам усилий ребенка достичь умелости и чувства компетентности. Инициатива относится к целеустремленности маленьких детей, с которой они неутомимо исследуют окружающий мир. Они охотно осваивают новые навыки, взаимодействуют со сверстниками и ищут

руководства родителей в налаживании своих социальных связей. Чувство вины, вероятно, особенно сильно, когда дети идут против воли своих родителей, что неизбежно при стремлении детей исследовать мир и подчинить его своей власти.

Чувство вины, связанное со слишком строгим супер-эго, согласно Эриксону, способно охладить инициативу ребенка. Родители тоже могут внести свою лепту в подавление естественного любопытства детей, если они излишне строги или критичны во взаимодействии с ними. Когда это происходит, дети теряют уверенность и желание достигать в чем-то совершенства. Результатом становятся робость и боязнь неуспеха, которые могут оказаться стойкими и стать постоянными спутниками детей на протяжении всей их жизни.

Конфликт инициативы и чувства вины является продолжением борьбы двухлеток за автономию. Ходячие дети начинают с того, что приобретают контроль над собственным телом и умение обслуживать себя, включая навыки еды, одевания, пользования туалетом, обращения с вещами и перемещения в пространстве. Дошкольник уже пытается разобраться в устройстве некоторых вещей, усваивает смысл социальных ситуаций и взаимоотношений, вырабатывает наиболее эффективные и приемлемые способы воздействия на людей. Становятся значимыми такие понятия, как *хорошо* и *плохо*, *правильно* и *неправильно*. В каком-то смысле такие ярлыки, как «неженка», «младенец» или «дитя» могут иметь для ребенка самые разрушительные последствия. Родителям и учителям необходимо следить за тем, чтобы их воспитательные методы не порождали у ребенка тревогу и чувство вины. В сложном и запутанном социальном мире дошкольника инициатива может вести как к успеху и уверенности в своих способностях, так и к неудачам, фрустрации, чувству вины.

Эриксон в основу своей теории положил учение Фрейда о стадиях психосексуального развития, поэтому стадия «инициатива против чувства вины» практически соответствует эдиповой стадии по Фрейду. Таким образом, ключевым аспектом развития на этой стадии также оказывается сексуальность (в форме полоролевой идентификации и выбора соответствующих полу поведения и занятий). Если дети воспитываются в семьях с сильно выраженным распределением половых ролей, то акцентированные половые установки и модели поведения родителей приводят к аналогичной половой типизации их детей. Это может приводить к различиям между детьми как в формах автономии, так и в структуре умений; оба эти различия сказываются на возможности исследовать окружающий мир.

Учебная компетентность. Что происходит, если стремление детей к автономии или совершенствованию навыков наталкивается на постоянные неудачи и фрустрацию, когда у них практически нет возможностей попробовать сделать что-то самостоятельно или когда их окружение настолько непоследовательно, что они не могут проследить, к чему приводят их действия. У всех детей существует потребность в автономии, потребность в овладении окружающей средой и потребность чувствовать себя компетентным, способным достичь успеха. Если удовлетворение этих потребностей периодически блокируется, это может неблагоприятно сказаться на развитии личности ребенка. Если усилия детей достичь умелости и чувства компетентности причиняют им слишком много неприятностей, они могут оставить свои

попытки и стать пассивными. Некоторые исследования показывают, что такие дети не развивают у себя активного, исследовательского и уверенного подхода к учению, который Уайт и Уотс (White, & Watts, 1973) назвали *учебной компетентностью*. Важнейшим компонентом учебной компетентности является уверенность ребенка в своей способности научиться чему-либо. Что, кроме этого, случается с детьми, которых постоянно наказывают за независимое поведение и попытки совершенствовать свои умения, или с детьми, которых родители отговаривают или пугают всякий раз, как они отваживаются на новую деятельность? Когда детей заставляют переживать тревогу и беспокойство в связи с их потребностью в автономии, они обычно научаются отказываться от стремления к самостоятельности и сводить к минимуму или маскировать такого рода потребности. В некоторых культурах тревога, вызываемая независимым положением, наиболее распространена среди девочек.

В ряде случаев дети неизбежно ограничены в своем стремлении к автономии. Дети с какими-либо физическими недостатками или хроническими болезнями практически не имеют возможности испытать свое мастерство в овладении окружающей средой (Rutter, 1979). Дети, растущие в опасной или перенаселенной местности, свободу которых приходится ограничивать ради их собственной безопасности, как и дети, за которыми наблюдают чересчур бдительно, также могут приобрести чрезмерную пассивность или тревожность (Zuravin, 1985).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Каковы основные причины страха и тревоги у дошкольников и какие механизмы дети используют для совладания с этими эмоциями?
2. Охарактеризуйте роль регуляции эмоций в психосоциальном развитии ребенка дошкольного возраста.
3. Назовите главные конфликты развития на протяжении дошкольного детства.

ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ЗЕРКАЛЕ ТЕОРИЙ СОЦИАЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ: РАСШИРЕНИЕ РЕПЕРТУАРА СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Большинство исследований агрессии и просоциального поведения ведут начало от теории социального научения. Исследования этой школы, как правило, сосредоточены на социальных процессах подкрепления и подражания социальным моделям, в результате чего возникают определенные формы поведения. Поэтому большая часть таких исследований нацелена на изучение воздействия родителей, братьев/сестер, сверстников и других людей на формирование и сохранение у детей определенных моделей социального поведения. Мы рассмотрим различные объяснения причин агрессии и просоциального поведения, а также влияние сверстников на развитие социальных навыков. Знакомясь с этим материалом, следует помнить о том, что усвоение детьми лексики агрессии и просоциального поведения является частью расширяющегося репертуара социальных навыков.

Научение агрессии и просоциальному поведению

Взаимодействие маленьких детей с окружающими может носить как позитивный, так и негативный характер. В какой-то момент дети хотят, чтобы их приласкали, или страстно желают кому-то помочь, с кем-нибудь поделиться, а чуть позже могут рассердиться и проявить враждебность. Основная задача социализации маленьких детей — научить их направлять свои агрессивные чувства в определенное русло и в то же время побуждать их к такому позитивному социальному поведению, как помощь или участие. На развитие агрессивного и позитивного, или просоциального, поведения влияет множество факторов.

Психологи определяют агрессию как поведение, вызванное намерением причинить боль, уничтожить или установить господство. В отличие от агрессии, ассертивное поведение не заключает в себе намерения нанести вред другим. Это прямое, открытое поведение, как в случаях, когда человек хладнокровно отстаивает свои права или, наоборот, развивает бурную деятельность; оно не должно причинять ущерб другим.

АГРЕССИЯ

Враждебное поведение, имеющее намерением причинение вреда.

АССЕРТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Прямое, открытое поведение, такое как отстаивание своих прав, не имеющее целью причинение вреда другим.

Агрессивное поведение может быть как вербальным, так и физическим. Оно может направляться на людей или переноситься на животных или предметы и представляет собой обычную реакцию на гнев или враждебность. Агрессия часто встречается в детстве и обычно увеличивается на протяжении раннего дошкольного периода, прежде чем пойти на убыль (Parke & Slaby, 1983). Трудно не согласиться с утверждением, что мальчики-дошкольники более агрессивны, чем девочки. Спад агрессии связывают с возрастающей способностью детей разрешать конфликты неагрессивными способами (словами, а не кулаками), а также с растущим опытом взаимодействия в игровых ситуациях (Shantz, 1987). К тому же к 6–7 годам дети становятся менее эгоцентричными и начинают лучше понимать чувства и поступки других.

Просоциальное поведение определяют как действия с намерением помочь другим, не рассчитывая на вознаграждение. Эти действия и поступки (сочувствие, помощь, участие, сотрудничество, спасение, протекция или защита) часто подводят под категорию альтруизма — бескорыстной заботы о благе других (Zahn-Waxler, & Smith, 1992). Часто просоциальное поведение заставляет человека чем-то пожертвовать, предполагает определенные расходы или даже риск и может быть реакцией на положительные мотивационные или эмоциональные состояния, то есть люди ведут себя так, когда они довольны, спокойны и готовы проявить сочувствие. Исследования показали, что просоциальное поведение берет начало в дошкольном детстве и может быть обнаружено у детей уже в 2-летнем возрасте. Оно складывается под влиянием социальной среды и опосредуется дружескими отношениями, заботой, человеческой теплотой и социальным пониманием. На развитие просоциального поведения огромное воздействие оказывают роди-

ПРОСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Поведение, продиктованное намерением быть полезным другим (помощь, участие или сотрудничество).

тели, а также братья и сестры. Дети, у которых с матерью сложились прочные отношения, более охотно будут возиться с младшими сестренками и братишками, чем те дети, отношения которых с матерью менее прочны (Teti, & Ablard, 1989). Однако родителям не следует ждать от очень маленьких детей некоторых форм просоциального поведения, независимо от того, насколько благоприятна среда, в которой они растут. Например, размеры альтруизма неуклонно увеличиваются до 13 лет включительно.

То, какое поведение считается социально приемлемым, зависит от конкретной ситуации и от принятых в данной культуре и семье норм. Бывают ситуации, когда трудно обойтись без агрессии, и альтруизм далеко не всегда уместен. От неагрессивных солдат нет толка на поле боя; альтруистичным футболистам не видать победы на футбольном поле. Более того, по мнению Брайана (Bryan, 1975), и узурпатор, и моралист, и приспособленец могут быть чрезвычайно полезными людьми.

Сторонники теории социального научения посвятили большое количество исследований изучению агрессивного и просоциального поведения, пытаясь раскрыть их источники и управляющие ими факторы. Далее будут рассмотрены некоторые теоретические воззрения, объясняющие антисоциальные и просоциальные действия детей.

Фрустрация и агрессия. Психологи, развивающие разные научные направления, предполагали прямую связь между фрустрацией и агрессией. Крайняя форма таких взглядов представлена так называемой *фрустрационной гипотезой агрессии* (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939), согласно которой всякая агрессия проистекает из ф р у с т р а ц и и — блокирования наличной цели — и всякая фрустрация рано или поздно приводит к прямой или скрытой форме агрессии. Агрессия может выражаться прямо по отношению к источнику фрустрации или смещаться на другого человека или предмет.

ФРУСТРАЦИЯ

Блокирование актуальной цели, вызывающее чувства гнева и, согласно некоторым теориям, приводящее к агрессивному поведению.

Правильность фрустрационной гипотезы агрессии была поставлена под сомнение в классическом исследовании поведения дошкольников во фрустрирующей ситуации (Barker, Dembo, & Lewin, 1943). Детям давали подержать несколько привлекательных игрушек, которые затем помещались за проволочную перегородку: ребенок видел их, но не мог достать. На эту фрустрирующую ситуацию дети реагировали поразному: одни демонстрировали агрессивное поведение, другие пытались уйти из комнаты или регрессировали к младенческому поведению, принимаясь сосать большой палец, и только некоторые терпеливо ждали или переключали внимание на что-то другое. Хотя отдельные критики утверждали, что агрессия могла маскироваться под избегание или регрессию, результат этого эксперимента чаще интерпретируют как свидетельство того, что агрессия является отнюдь не единственной реакцией на фрустрацию.

Сомнению была подвергнута и другая часть фрустрационной гипотезы агрессии, а именно — идея о том, что всякая агрессия проистекает из фрустрации (Dollard, & Miller, 1950). Агрессия может быть просто выученным или подражательным

поведением. Как было показано в главе 3, дети ведут себя более агрессивно, наблюдая за поведением агрессивной модели. К этому же приводит положительное подкрепление агрессии (Parke, & Slaby, 1983).

Наказание и агрессия. Хотя данные исследований и указывают на то, что положительное подкрепление агрессии провоцирует ее повторение, доводы в пользу применения наказания для отучения от агрессии менее убедительны. Действительно, если детей наказывают за агрессивные действия, то, скорее всего, в дальнейшем они не будут вести себя подобным образом, — по крайней мере, в присутствии того, кто может их за это наказать. Однако они могут направить свои агрессивные чувства и действия по другим каналам. К примеру, ребенок может стать менее агрессивным дома, зато более агрессивным в школе. Дети могут выражать свою агрессию разными способами, например, выдумывая обидные истории или клички. А наказания могут приводить и к результатам, прямо противоположным желаемым, становясь причиной повышения у ребенка общего уровня агрессивности. Люди, прибегающие к физическому наказанию для усмирения детской агрессии, в действительности могут провоцировать такое поведение детей хотя бы потому, что сами подают яркий пример агрессивного поведения. Изучая связь между шлепками, которыми родители награждали своих маленьких детей за разные провинности, и степенью агрессивного поведения, которое эти дети демонстрировали в отношениях со сверстниками, когда стали ходить в детский сад, Страссберг и его коллеги (Strassberg et al., 1994) обнаружили, что дети, подвергавшиеся физическим мерам воздействия со стороны родителей, были более агрессивными по сравнению с теми детьми, которых не наказывали физически. И чем строже было наказание, тем агрессивнее было поведение детей по отношению к сверстникам.

Следование поведению модели. Наблюдение за поведением модели оказывает огромное влияние на формирование как антисоциального, так и просоциального поведения. Наша культура предлагает разнообразные образцы для подражания членам различных социальных групп. Например, модели поведения, предлагаемые для мальчиков, значительно отличаются от моделей поведения, предоставленных на выбор девочкам. В среднем, женщины всех возрастов проявляют больший интерес к чувствам других, чем мужчины (Eisenberg, 1989). Хотя представители обоих полов одинаково разбираются в чувствах других людей, женщины более склонны к сопереживанию, так как эта роль предписана им нашей культурой.

Эксперименты, посвященные изучению антисоциального и просоциального поведения, также показали, что подражание поведению модели происходит с большей вероятностью в тех случаях, когда наблюдающие ощущают сходство между собой и моделью или когда модель воспринимается более могущественной и компетентной, чем они сами (Eisenberg, 1988). Так, мальчики склонны подражать поведению других мальчиков, нежели поведению девочек, а дети скорее подражают поведению тех детей, которые чем-либо выделяются среди прочих: более социализированы, находятся в центре интересных событий (Abramovitch, & Grusec, 1978). Эти

вызывающие всеобщее восхищение дети имеют влияние на сверстников благодаря силе своей личности, а не физической агрессии. В действительности, дошкольникам не нравятся чересчур агрессивные партнеры по играм (Ladd, Price, & Hart, 1988). Поведение модели перенимается детьми более результативно, если в качестве модели выступает тот, кто заботится о них или имеет с ними особые отношения. Именно поэтому поведение родителей оказывает столь сильное влияние на детей.

Просоциальное поведение. Влияние научения через наблюдение над просоциальным поведением продемонстрировано в целом ряде исследований. В типичном эксперименте группа детей наблюдала за человеком, демонстрирующим просоциальный акт: сбор игрушек и денег в коробку для нуждающихся детей. Дети контрольной группы наблюдали за поведением модели, которая не проявляла просоциальных намерений, в данном случае великодушия и щедрости. После наблюдения за поведением первой модели каждому ребенку была дана возможность подарить что-то бедным детям. Исследователи приходят к выводу, что дети, которые были свидетелями великодушного поведения, обычно сами начинают проявлять больше великодушия и щедрости (Eisenberg, 1988).

Так как вознаграждение и наказание влияют на проявление агрессии, предполагается, что они влияют также и на проявление участия и помощи. Однако это сложно доказать. Исследователи по понятным причинам избегают проводить эксперименты, в которых просоциальное поведение наказывается, а эксперименты, в которых оно вознаграждается, являются неубедительными, поскольку результаты в данном случае могут быть вызваны подражанием поведению модели (Rushton, 1976). Очевидно, что, вознаграждая испытуемых за просоциальные действия, экспериментаторы подают пример такого поведения. Роль научения в просоциальном поведении может быть лучше продемонстрирована на примере проведенного недавно эксперимента, показывающего, что 4-летние дети, которым часто поручали выполнять какую-то работу по дому, были более склонны к просоциальному поведению и вне дома. Примечателен тот факт, что, по результатам этого исследования, наиболее просоциальными оказались чернокожие мальчики. Экспериментаторы предположили, что, поскольку большинство из них росли без отцов, матери этих мальчиков обращались к сыновьям за помощью и эмоциональной поддержкой, и поэтому они очень рано научились помогать и утешать. (Richman, LeVine, New, Howrigan, Welles-Nystrom, & LeVine, 1988).

Еще два пути влияния на просоциальное поведение — это исполнение роли и индукция. В первом случае дети разыгрывают роли для того, чтобы увидеть вещи с точки зрения другого человека. Во втором случае взрослые сообщают детям свои соображения по поводу того или иного поведения: например, малышам могут рассказать о том, какие последствия будут иметь их действия для других. Стауб (Staub, 1971) использовал оба эти пути в экспе-

ИСПОЛНЕНИЕ РОЛИ

Поведение, предполагающее разыгрывание роли другого человека с целью увидеть мир его глазами.

ИНДУКЦИЯ

Воспитательный прием, заключающийся в разъяснении детям доводов в пользу социально приемлемого и против неприемлемого для других поведения.

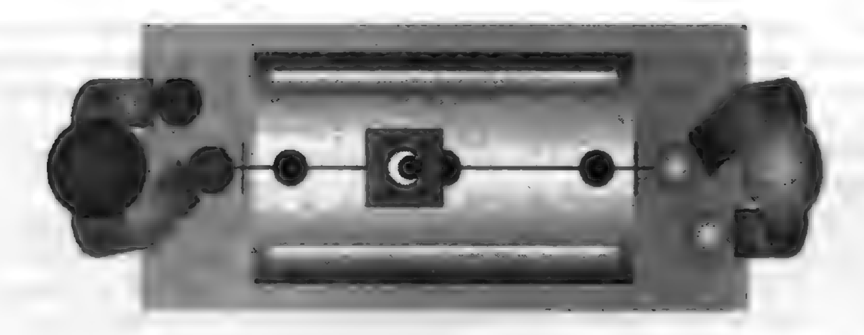


Рис. 9-1. В игре Мадсена двое детей садятся у противоположных концов игровой доски, имеющей две лунки по краям, два желоба по бокам и держатель с шариком. Играя в эту игру, дети передвигают держатель с находящимся в нем шариком, подтягивая его к себе за бечевку; если держатель проходит над лункой, ребенок зарабатывает шарик, когда тот падает в лунку. Чтобы выигрывать шарики, детям необходимо действовать сообща: если они оба одновременно тянут за бечевки, держатель раскрывается и шарик скатывается в желоб.

рименте с детьми. Затем он протестировал их, чтобы определить эффективность этих влияний, и обнаружил, что исполнение ролей повышает готовность детей помогать другим, причем этот эффект сохранялся в течение недели. В противоположность этому, индукция в эксперименте Стауба не оказала практически никакого воздействия на детей, возможно потому, что они не обращают особого внимания на наставления незнакомых взрослых. Родители, использующие индукцию как метод дисциплинарного воздействия (например, разъясняющие детям, почему нужно вести себя именно так, а не иначе), по всей вероятности, больше преуспевают в формировании у своих детей просоциального поведения (Eisenberg, 1988).

Сотрудничество также рассматривается как форма просоциального поведения. Мадсен (Madsen, 1971; Madsen, & Shapira, 1970) обнаружил, что американские дети с возрастом становятся менее склонными к сотрудничеству (или, иначе говоря, более склонными к соперничеству). Играя в игру, условия которой позволяют выиграть только в том случае, если 2 игрока объединят свои усилия (рис. 9-1), 4- и 5-летние дети часто сотрудничали. Однако дети постарше предпочитали соревноваться друг с другом, в результате чего ни одному из них не удавалось выиграть. Дети мексиканского происхождения и дети, выросшие в израильских кибуцах, по сравнению с маленькими американцами, чаще прибегали к сотрудничеству, очевидно, потому, что в культурах их стран цели группы ставятся выше индивидуальных достижений. Мадсон пришел к выводу, что американские дети впитывают дух соперничества с молоком матери, что часто делает их неспособными к сотрудничеству.

Сверстники, игра и развитие социальных навыков

Дети влияют друг на друга в нескольких важных отношениях. Во многих ситуациях они оказывают друг другу эмоциональную поддержку, выступают в роли моделей для подражания, подкрепляют поведение друг друга и поддерживают сложные, требующие богатого воображения игры. Они также создают систему эмоциональных взаимоотношений, которые поощряют (или, наоборот, отбивают охоту) вести

себя просоциальным либо агрессивным образом. Так, исследования показали, что, когда перед дошкольниками разыгрывали кукольные спектакли, героями которых оказывались их друзья или просто знакомые, попавшие в беду, дети реагировали по-разному, в зависимости от того, с кем именно случилась беда. На проблемы друга они реагировали более бурно, чем на трудности просто знакомого им ребенка, и обнаруживали готовность помочь именно другу (Costin, & Jones, 1992).

Дети помогают друг другу осваивать различные физические, когнитивные и социальные навыки (Asher, Renshaw, & Hymel, 1982; Hartup, 1983). Например, мальчики, играющие агрессивно, могут поначалу просто подражать героям телепередач, которые они видели, а затем начинают подражать друг другу. Они продолжают реагировать и отвечать на реакции, следуя образцу, который поддерживает и постепенно расширяет эту новую игру. Такое взаимодействие иногда называют *социальной реципрокностью* (Hall, & Cairns, 1984).

Роль игры в развитии социальных навыков. В одном из первых исследований, посвященных отношениям сверстников (Parten, 1932–1933), были выделены 5 уровней социального взаимодействия маленьких детей: 1) *игра в одиночку* (взаимодействие отсутствует); 2) *игра-наблюдение*, при которой взаимодействие «играющего» ребенка с другими детьми ограничивается наблюдением за их игрой; 3) *параллельная игра*, при которой ребенок играет бок о бок с другим, используя такие же игрушки, но не пытаясь как-либо еще взаимодействовать с ним; 4) *ассоциативная игра*, при которой дети делятся игрушками и в какой-то мере взаимодействуют, но не координируют свои действия относительно единого сюжета или цели; 5) *совместная игра*, во время которой дети заняты общим делом (например, строят из кубиков дом или играют в прятки по общим для всех правилам).

Каждому возрастному периоду соответствует какой-либо один способ игры. Для 2-летних детей характерны, в основном, игра-наблюдение или параллельная игра, в то время как игры 4- и 5-летних детей обычно ассоциативные или совместные. При оптимальных условиях 5-, 6- и 7-летние дети могут взаимодействовать друг с другом в течение довольно продолжительного времени, делясь при этом игрушками, устанавливая правила, разрешая конфликты, помогая друг другу и обмениваясь ролями.

Дошкольники часто играют в *сюжетно-ролевые игры*, которые требуют от участников истолкования и разделения фантазий друг друга, а также действий в воображаемой ситуации, определяемых особыми правилами. Согласно предположениям Л. С. Выготского, именно в сюжетно-ролевой игре дети учатся сотрудничеству и осваивают другие социальные навыки, а также развивают способность обдумывать свое поведение и управлять им. Этот вид игры предлагает множество возможностей для коллективного обсуждения, рефлексивного мышления и совместного решения проблем. (О том, как игра помогает детям осваивать принятые в данном обществе социальные роли, можно прочитать в приложении «Характер и значение детских игр в различных культурах».) Сообща дошкольники договариваются о взаимоприемлемых условиях и сюжетных линиях игры и совместно вырабатывают

ее структуру. Например, двое 5-летних детей, играя в астронавтов, объединяют свои ограниченные знания, чтобы совместными усилиями развить этот сюжет (Berke, 1994; Goncu, 1993; Kane, & Furth, 1993).

Популярность и развитие социальных навыков. Наблюдая за детьми в яслях, детских садах и центрах, можно заметить, что одни дети популярны среди своих сверстников, а другие — нет. Такое положение может сохраняться на протяжении многих лет: детей, которых отвергают сверстники в детском саду, скорее всего, будут отвергать и их одноклассники в начальной школе. Позже, в подростковом и зрелом возрасте, весьма вероятно возникновение у них проблем с социальной адаптацией (Parker, & Asher, 1987).

В таком случае, небесполезно знать, каким детям сверстники симпатизируют, а к каким относятся равнодушно или даже неприязненно. Во многих исследованиях установлено, что популярные дети более склонны к сотрудничеству и просоциальному поведению во время игры со сверстниками. Непопулярные дети либо ведут себя более агрессивно и держатся особняком, либо, будучи «белыми воронами», просто выпадают из типичных занятий сверстников (Rubin, 1983).

Что здесь причина, а что следствие, разобраться не так-то легко. Начинают ли отвергаемые дети вести себя недружелюбно вследствие того, что их игнорируют, или причиной такого отношения к ним других детей служит их собственное поведение? Один исследователь заснял на видеопленку мальчиков старшей группы детского сада, пытавшихся присоединиться к игре сверстников (Putallaz, 1983). Оказалось, что демонстрируемые ими социальные навыки с большой вероятностью предсказывают, какой социальный статус каждый из этих детей будет иметь в первом классе. В этом и в других исследованиях было обнаружено, что популярные дети обладают рядом социальных навыков, перечень которых приведен ниже (Asher, 1983; Asher et al., 1982).

- Владеют разнообразными социальными навыками
- Постепенно подключаются к групповым занятиям, делая уместные замечания, делясь информацией, и только потом переходят к активным действиям
- Чувствительны к потребностям и действиям других
- Не навязывают свою волю другим детям
- Соглашаются играть рядом с другими детьми
- Умеют поддерживать дружеские отношения
- При необходимости приходят на помощь
- Способны поддерживать разговор
- Делятся интересной информацией
- Откликаются на предложения других детей
- Умеют разрешать конфликты
- В конфликтных ситуациях не склонны к агрессии или применению физической силы

Почему у одних детей есть эти навыки, а у других — нет? Одно из возможных объяснений — жестокое обращение с ребенком (особенно в форме физического насилия) на протяжении дошкольного детства. Исследователи полагают, что ма-

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ХАРАКТЕР И ЗНАЧЕНИЕ ДЕТСКИХ ИГР В РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУРАХ

Игру долгое время считали ведущей деятельностью в плане когнитивного развития. К тому же игра — это важнейшее средство освоения социальных ценностей, ролей и моделей поведения по мере того, как дети узнают их. Благодаря игре дети разыгрывают темы, сюжеты или эпизоды, которые выражают их понимание социокультурных событий, происходящих в обществе (Nicolopoulou, 1993).

Во всех культурах дети развиваются и учатся в социальном окружении, включающем старших товарищей и взрослых, передающих им культурное наследие. Поэтому, когда дети воображают себя в играх такими людьми, они вынуждены накладывать определенные ограничения на свое поведение вследствие выбираемых ими ролей. Например, ребенок, берущий на себя в игре роль отца, ведет себя так, как в его понимании должен вести себя отец; то же самое происходит, если ребенок играет роль матери, доктора или ковбоя. Изображая маму, маленькая девочка обычно заботится о ком-то и выражает свое понимание правил, закрепленных за ролью матери (Nicolopoulou, 1993). Поскольку роль матери, как и другие главные роли и ценности, в каждой культуре имеет свои особенности, можно предположить, что, в зависимости от культуры, меняется и характер игры. И это, по-видимому, действительно так, даже если сама игра относится к универсалиям культуры.

Тяга детей к игре неоспорима. Даже у народов, которые не отводят специального времени для игр, дети зачастую сами создают игровые ситуации, совмещая повседневные дела с развлечениями. Например, дети в группе племен кипсигис из Кении играют в пятнашки, когда пасут коров, или лазают по деревьям, когда присматривают за младшими братьями или сестрами (Harkness, & Super, 1983). Пение за работой обычно среди детей народа Ами, когда они вместе чистят картошку или лущат горох. Дети, родившиеся в странах, где идут войны, царят голод и разруха, в периоды затишья увлеченно гоняют мяч или играют в ту самую войну, которая лишила их нормального детства. Было обнаружено, что дети играют даже в похороны или изнасилование, если им приходилось видеть такие события.

В количественном и видовом составе игр существуют огромные различия как в разных культурах, так и в границах одной культуры. В одних культурах детские игры очень просты, в других — сложны и тщательно продуманны.

ленькие дети, с которыми жестоко обращаются воспитывающие их взрослые, чаще других оказываются отвергнутыми своими сверстниками. Поскольку такие дети обычно не в состоянии наладить нормальных взаимоотношений со сверстниками, они менее любимы и менее популярны среди них, а значит — и более изолированы, причем их социальная изоляция увеличивается со временем (Dodge, Pettit, & Bates, 1994).

Если отношения со сверстниками существенно влияют на ход социализации детей (по крайней мере, в период среднего детства) и если успешность этих отношений зависит от развития социальных навыков, тогда, вероятно, важно помочь детям развить эти навыки на протяжении дошкольного периода. Такое вмешательство может оказаться особенно важным, поскольку истоки отверженности часто кроются в событиях дошкольного детства и проявляются только со временем (Asher, 1990).

Взрослые могут помочь детям в двух отношениях. Во-первых, социальным навыкам можно обучить на наглядных примерах и пояснениях. Во-вторых, можно создать условия, позволяющие детям приобрести успешный опыт взаимодействия со сверстниками. Им нужно обеспечить возможность играть с другими детьми, а также удобное для игры пространство и игровой материал: кукол и одежду для них,

В некоторых культурах практически отсутствуют игры, предполагающие соревнование, соперничество участников, и преобладают игры, требующие объединения усилий играющих. Например, в детских садах бывшего СССР особое значение придавалось коллективным играм — «не просто групповым играм, но играм со специально сконструированными сложными игрушками, которые приводятся в действие лишь усилиями двоих или троих детей» (Bronfenbrenner, 1972)[1]. В примитивных культурах с неразвитой технологией, где двигательные навыки имеют жизненно важное значение, совершенствующие их игры — единственный обнаруживаемый вид соревнований. В сообществах, живущих за счет охоты и собирательства, где острый нож необходим для того, чтобы пробираться через густые заросли, обычной игрой бывает соревнование на скорость с использованием мачете. Для племен, основным промыслом в которых является охота, основными видами игр являются соревнования в беге, умении выслеживать добычу и метании копья (Huges, 1991).

[1] Бронфенбреннер У. Два мира детства: Дети в США и СССР: Пер с англ. — М.: Прогресс, 1976, с. 26. — *Прим. науч. ред.*

Даже в технологически развитых обществах дети, увлекаясь различными стратегическими играми (такими, как «Монополия», «Нинтендо», шарады), не забывают о состязаниях, требующих ловкости и силы, командных играх. Однако в негомогенных культурах, обладающих передовыми технологиями, умению участников играть в команде, действовать сообща не придается большого значения; индивидуальный успех ставится превыше всего. Такое положение дел отражает специфику общества, где человеку необходимо преодолеть конкуренцию, чтобы обеспечить экономическое выживание своей семьи — отсюда термин «кормилец»[2], означающий человека, создающего условия для выживания (Huges, 1991).

[2] Bread-winner (англ.) — сложное слово, образованное из двух слов: *bread* (хлеб; средства к существованию) и *winner* (победитель). Семантика слова «кормилец» в русском языке более «миролюбива» и теснее связана с «милосердием», чем с «завоеванием». Если искать параллели, то английскому слову *bread-winner* в русском языке в большей степени соответствует слово «добытчик», — еще одна иллюстрация культурнмх различий, о которых идет речь в этом приложении. — *Прим. науч. ред.*

игрушечные машинки, кубики и другие предметы, которые могли бы поддержать совместную игру и предоставить детям возможность для взаимодействия. У детей должна быть реальная возможность обратиться к воспитателям за помощью в деятельности, разрешении конфликтов и получении информации (Asher et al., 1982).

Роль воображаемых товарищей в развитии социальных навыков. Многие дошкольники придумывают себе товарищей, чье воображаемое присутствие скрашивает их повседневную жизнь. Эти воображаемые спутники детской жизни — невидимки, хотя дети называют их по именам, упоминают о них в разговорах и играют с ними подолгу в различные игры, как с реальными партнерами. Они помогают детям справляться со страхами, заменяют им друзей в периоды одиночества, поддерживают в них уверенность в правильности их мыслей и действий. Хотя эти воображаемые товарищи, вероятно, обладают для ребенка реальностью, объективно они не существуют.

Проведенные недавно исследования показали, что до 65 % дошкольников выдумывают себе друзей. Хотя у некоторых детей, придумывающих себе товарищей, обнаруживаются клинические проблемы в зрелом возрасте, само по себе это заня-

тие связывается с положительными качествами ребенка. Например, по сравнению с детьми, у которых нет воображаемых друзей, они более общительны, менее застенчивы, более креативны, имеют больше реальных друзей и активнее участвуют в семейных мероприятиях. Похоже, воображаемые друзья помогают детям приобретать социальные навыки и упражняться в искусстве вести разговор. Воображаемые друзья — это надежные предсказатели того, что дети успешно вольются в коллектив любого дошкольного учреждения, будут общительны и дружелюбны со сверстниками и взрослыми.

Наконец, наличие воображаемого товарища может принести пользу как в эмоциональном, так и в познавательном развитии. Возможно, что дети, проявляющие тягу к фантазиям, получают опыт, который помогает им постичь связь между символической репрезентацией и реальным миром. Фантазирование может облегчить детям понимание того, что их умственные образы отличаются от объектов внешнего мира. Стоит детям научиться проводить это различие в символических играх — с воображаемыми партнерами или без них — и они оказываются более подготовленными к тому, чтобы справиться с ним в других ситуациях и в другой обстановке.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Как сторонники теории социального научения объясняют развитие агрессии и просоциального поведения в дошкольном детстве?
2. Назовите 5 уровней социального взаимодействия маленьких детей. Каким образом популярность связана с развитием социальных навыков?
3. Охарактеризуйте роль воображаемых товарищей в развитии социальных навыков.

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ПСИХОСОЦИАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ: ПОНИМАНИЕ СЕБЯ И ДРУГИХ

До сих пор мы обсуждали, как дети осваивают отдельные элементы и фрагменты поведения, — научаются сотрудничать и проявлять участие, управлять своими чувствами или вести себя агрессивно. Однако поведение детей носит более комплексный характер. Чтобы сформировать поведение, соответствующее их полу, семейным и культурным традициям одновременно, дети должны собрать все эти элементы и фрагменты в целостные структуры. Исследователи расходятся во взглядах на то, как именно происходит такая интеграция моделей социального поведения. Большинство соглашается с тем, что дети, взрослея, становятся менее зависимы от правил, ожиданий, поощрений и наказаний, источниками которых являются другие люди, и более способны к самостоятельным суждениям и регулированию своего поведения. Сторонники когнитивных теорий развития утверждают, что интеграция ребенком моделей социального поведения совпадает с развитием у него понятия себя, вместе с некоторыми социальными понятиями и гендерными схемами. В дальнейшем эти понятия помогают детям выбрать нужную линию поведения в различных социальных ситуациях. Дошкольный период — это как раз то время, когда строятся некоторые из этих базисных понятий.

Я-концепция

Даже 2-летние дети имеют некоторые представления о себе. Как было показано в главе 7, к 21 месяцу ребенок способен узнавать себя в зеркале и, заметив, например, что его нос испачкан красным, проявляет некоторое замешательство. Речь 2-летнего ребенка полна утверждений обладания. В одном исследовании 2-летних детей, игравших попарно, большинство из них начинало игру с многочисленных притязаний. Прежде всего они устанавливали границы своих владений: «мой ботинок, моя кукла, моя машинка». Автор этого исследования считает, что такое поведение свидетельствует не о детском эгоизме, а об успехах когнитивного развития: у детей возрастает понимание себя и другого ребенка как отдельных существ (Levine, 1983). Обзор других исследований, посвященных изучению Я-концепции детей и социальной игры, показал, что более социализированные дети обладают более развитой Я-концепцией (Harter, 1983). Таким образом, у ребенка понимание себя тесно связано с пониманием социального мира.

В течение дошкольного детства дети формируют некие генерализованные отношения к самим себе: например, считают себя «хорошими» или признают себя «копушами» и «неумехами». Многие из этих эмоционально окрашенных представлений появляются очень рано, еще на невербальном уровне. Детей могут сильно тревожить некоторые из таких чувств и представлений, тогда как другие не вызывают у них никакого беспокойства. Кроме того, в эти годы у детей формируется ряд идеалов, и они учатся оценивать себя относительно того, какими — по их представлениям — они должны быть. Часто самооценки детей являются прямым отражением отношений к нему окружающих. Вот выразительный тому пример. Джон был милым 2-летним шалуном, но, что бы он ни натворил, старшие братья и сестры называли его «плохим мальчишкой», и к 7 годам Джон из кожи лез вон, чтобы упрочить такое мнение о себе. Очевидно, эти ранние отношения к себе со временем становятся базисными элементами Я-концепции человека, хотя их трудно выявить впоследствии, поскольку они приобретаются в то время, когда речевое развитие ребенка еще не позволяет их адекватно вербализовать.

Дошкольники очарованы собой, и потому многие их занятия и мысли направлены на то, чтобы как можно больше узнать о себе. Они сравнивают себя с другими детьми, обнаруживая различия в росте, цвете волос, происхождении, симпатиях и антипатиях. Они сравнивают себя со своими родителями, узнают, что у них есть общие с ними черты, и открывают новые для себя формы поведения, которые стараются перенять. Желая как можно больше узнать о себе, дошкольники задают множество вопросов: о том, откуда они появились, почему им становятся малы их ботинки, хорошие они дети или плохие и т. д.

Знание о том, какими нас видят другие люди, является важнейшей ступенью в развитии самопознания. Младшие дошкольники склонны характеризовать себя исходя из своих физических качеств («У меня темные волосы») или предметов собственности («У меня есть велосипед»). Рассказывая о себе, старшие дошкольники чаще упоминают о своих занятиях: «Я хожу в детский сад», «Я играю в бейсбол» (Damon, & Hart, 1982), а также говорят о том, что им довелось пережить и какие отношения у них сложились с окружающими. Согласно Пегги Миллер и ее колле-

гам (Miller et al., 1992), дошкольники, описывая себя, обычно рассказывают о своих семьях. Эта склонность детей характеризовать себя через социальные отношения в дошкольном детстве возрастает.

По мере того как дети узнают, кто они и что собой представляют и когда они начинают расценивать себя как активную силу в своем окружении, они создают из разрозненных знаний когнитивную теорию себя, или *личный сценарий*, помогающий им интегрировать свое поведение. Людям необходимо чувствовать, что они последовательны, что их поступки не случайны, они пытаются привести свое поведение в соответствие с собственными убеждениями и установками. Наиболее сильное влияние на развивающийся у ребенка Я-образ обычно оказывают его родители, поскольку именно они снабжают детей определениями правильных и неправильных действий, образцами поведения и оценками поступков, и все это кладется в основу собственных представлений ребенка.

Социальные понятия и нормы

Дошкольники занимаются сортировкой, классификацией и поисками смысла в социальном мире, так же как они это делают в отношении предметного мира. Центральное место в развитии социальных понятий и норм социального поведения занимает процесс интернализации: дети научаются делать социальные ценности и моральные критерии частью себя. Некоторые из этих ценностей касаются соответствующего полу поведения, некоторые относятся к нормам морали, а некоторые — просто к традиционным способам действий.

ИНТЕРНАЛИЗАЦИЯ

Процесс, в ходе которого индивидуум делает социальные правила и нормы поведения частью самого себя, то есть принимает их как собственные ценности.

Как дети интернализируют эти ценности и нормы? Вначале они могут просто копировать словесные формулировки: рисуя мелком на стене, Дженифер говорит себе: «Нельзя, нельзя, нельзя!» Она делает то, чего ей хочется, но в то же время пытается сдержать себя, говоря, что этого делать не следует. Через несколько месяцев она, вероятно, сможет настолько контролировать себя, что не поддастся побуждению, которое сейчас еще не способна побороть. Как отмечают когнитивные психологи, не только развивающаяся Я-концепция, но и формирующиеся социальные понятия влияют на попытки детей управлять своим поведением. Такие понятия отражают возросшее понимание детьми себя и других людей. Например, ребенок дошкольного возраста может узнать, что значит быть старшим братом или другом. Кроме того, он или она усваивает такие понятия, как честность, справедливость и уважение к другим. Многие из этих понятий для маленьких детей являются слишком абстрактными, но тем не менее они стараются понять их.

Осваивая социальные понятия, маленькие дети часто задают вопрос: «Почему так делают?» Распространенный ответ основан на атрибуции свойств. Например, на вопрос: «Почему Кевин отдал мне свою булочку?» мог бы прозвучать такой ответ: «Потому что Кевин хороший мальчик». Становясь старше, дети все более склонны судить о себе и других людях исходя из устойчивых психологических свойств (Miller, & Aloise, 1989). Некоторые специалисты полагают, что родители и воспи-

татели могут поддержать развивающиеся в детях альтрунстические порывы и желание быть полезными, приучая их к мысли о том, что они проявляют заботу о других по собственному желанию, — потому что они «хорошие», а не потому, что от них требуют такого поведения (Eisenberg, Pasternack, Cameror, & Tryon, 1984; Grusec, & Arnason, 1982; Perry, & Bussey, 1984).

Дружба. Социальные понятия, нормы и правила, непосредственно касающиеся детской дружбы, — это та область, в которой в настоящее время ведутся интенсивные исследования. До наступления среднего детства ясного когнитивного понимания дружбы не происходит; понятия доверительных отношений и взаимности еще слишком сложны для дошкольников. Тем не менее с друзьями и чужими людьми дошкольники ведут себя по-разному, а некоторые 4- и 5-летние дети способны поддерживать тесные, основанные на взаимной заботе и внимании отношения в течение долгого времени. Они еще не способны выразить словами, что такое дружба, но придерживаются некоторых правил, подразумеваемых дружескими отношениями (Gottman, 1983).

Детские споры. Исследователи лишь недавно обратили внимание на детские социальные конфликты, или споры. Если судить по словесной аргументации, то в спорах со сверстниками, братьями, сестрами и родителями дети демонстрируют поразительно высокий уровень социального понимания и способность выстраивать доказательства, исходя из социальных норм и понятий. Даже 3-летние дети могут обосновывать свое поведение, исходя из социальных норм («Сейчас моя очередь!») или доказывать неправоту других, указывая на последствия их действий («Стой, так ты можешь ее сломать!») (Dunn, & Munn, 1987). Фактически, наблюдения за детскими словесными перепалками в дошкольные годы обнаруживают неуклонное развитие понимания детьми социальных норм, их способности учитывать позицию другой стороны и аргументировать свою собственную, исходя из усвоенных правил и антиципируемых последствий поведения (Shantz, 1987).

Гендерные схемы

Среди наиболее значимых социальных понятий и норм, усваиваемых дошкольниками, оказываются понятия и нормы, связанные с соответствующим полу поведением. Как было показано в главе 3, дети осваивают некоторые аспекты половых ролей, подражая поведению значимых для них людей и получая от них подкрепления за соответствующее полу поведение. Однако дети не перенимают все подряд, обнаруживая избирательность в отношении того, что они повторяют вслед за моделью и затем интернализуют. Исследователи полагают, что развивающееся у детей понимание связанных с полом представлений — *гендерных схем* — способствует определению того, какие установки и модели поведения будут ими усваиваться. Более того, эти связанные с полом представления и понятия закономерно развиваются на протяжении дошкольного периода.

К возрасту 2,5 года большинство детей уже может категоризовать других как мальчиков или девочек, мужчин или женщин, а также ответить на вопрос: «Ты девочка или мальчик?» (Thompson, 1975). Но, несмотря на то что дети в состоянии разделить человечество на мужскую и женскую половины, они могут не знать, в чем заключаются различия между ними. Например, многие 3-летние дети уверены в том, что, если надеть на мальчика платье, он становится девочкой. Они могут не понимать, что только мальчики способны стать папами, а девочки — мамами. Но уже к 6–7 годам дети понимают, что их пол устойчив и сохраняется на протяжении всей жизни, несмотря на изменения внешности. Первый уровень понимания, достигаемый в промежутке между 2 и 5 (см. табл. 9-1) годами, называется **половой идентичностью**. Позже, между 5 и 7 годами, дети достигают понимания **постоянства пола**, то есть понимания того, что мальчики непременно становятся мужчинами, а девочки — женщинами, и что пол внеситуативен и устойчив во времени (Kohlberg, 1966; Shaffer, 1988).

ПОЛОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ

Отнесение себя к мужскому или женскому полу и способность определять пол других людей.

ПОСТОЯНСТВО ПОЛА

Представление об устойчивости пола и его сохранении, несмотря на изменения внешности.

В течение раннего детства дети постепенно постигают смысловое значение, лежащее в основе половых стереотипов. Когда в экспериментальной обстановке 4-летним детям предоставляли возможность поиграть в магазин, то, превратившись в «продавцов», они предлагали мальчикам купить свирепых медведей, а девочкам — пушистых котят. Подобное поведение доказывает, что присущее любой культуре связывание предметов и свойств с тем или иным полом зависит не только от научения через наблюдение или заучивание определенных ассоциаций типа «куклы для девочек, машинки для мальчиков». Согласно выводам одной группы исследователей, «дети, даже в таком раннем возрасте, возможно, начали ставить одни свойства в причинную связь с мужским полом, а другие — в такую же связь с женским» (Fagot, Leinbach, & O'Boyle, 1992, p. 229).

Многие специалисты в области возрастной психологии полагают, что дети внутренне мотивированы к приобретению ценностей, интересов и моделей поведения, соответствующих их полу. Этот процесс получил название *самосоциализации*. Дети могут развивать у себя очень жесткие и стереотипные представления о

Таблица 9-1

Развитие гендерных схем на протяжении раннего детства

Уровень схем	Приблизительный возраст	Особенности поведения
Половая идентичность	От 2 до 5 лет	К возрасту 2,5 года дети могут относить людей в соответствующую полу категорию (мальчик — девочка, дядя — тетя); не вполне понимают, что значит быть мальчиком или девочкой; считают, что пол можно изменить, изменяя внешний вид, например поменяв одежду
Постоянство пола	От 5 до 7 лет	Понимают, что пол устойчив и постоянен (мальчики растут, чтобы стать папами, или мужчинами, девочки — чтобы стать мамами, или женщинами) и сохраняется на протяжении жизни и в любых ситуациях

Развитие у детей понимания поведения, присущего определенному полу, и формирование у них гендерных схем часто связано с подражанием поведению моделей и ролевыми играми.

том, «что делают мальчики» и «что делают девочки». Например, мальчики играют с машинками и никогда не плачут, а девочки играют с куклами и любят наряжаться. Ребенок обычно больше внимания обращает на особенности поведения, соответствующего его полу, и не проявляет интереса к неуместному для его пола поведению (Martin, & Halverson, 1981).

Действительно ли маленькие дети более внимательны к одним вещам, чем к другим, и запоминают одно лучше другого потому, что это согласуется с их гендерными схемами? Некоторые исследования подтверждают это утверждение. Например, в тестах памяти мальчики обнаруживают тенденцию лучше запоминать пункты, помеченные «для мальчиков», а девочки — пункты, помеченные «для девочек». Кроме того, дети допускают ошибки в воспроизведении рассказа по памяти, когда в нем нарушаются половые стереотипы. Они могут сказать, что мальчик рубил дерево, когда в рассказе это делала девочка. Такие данные свидетельствуют о мощном влиянии развивающихся у детей гендерных схем на их внимание и процессы научения (Martin, & Halverson, 1981). В период, когда развиваются представления об устойчивости пола и его неизменности во времени, дети склонны к особо жестким, стереотипным представлениям о допустимом для того или иного пола поведении. Эти представления и нормы становятся средствами организации поведения и эмоций ребенка. При их нарушении дети могут испытывать замешательство, тревогу и чувство неловкости. Табл. 9-1 отражает развитие гендерных схем в период раннего детства.

Психосоциальное развитие, о котором идет речь в этой главе, происходит не в вакууме. Конечно же, оно осуществляется в ближайшем семейном окружении ребенка и испытывает влияние более широких социальных и культурных факторов (Bronfenbrenner, 1979). Для большинства детей наиболее сильным фактором является семья, в которой они растут.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Перечислите основные линии развития Я-концепции на протяжении дошкольного детства.
2. Опишите, как происходит у детей интернализация социальных понятий и норм и как они применяют усвоенные нормы и понятия для установления дружеских отношений и ведения споров.
3. Как дети дошкольного возраста приобретают адекватные гендерные схемы?

СЕМЕЙНАЯ СРЕДА

На процесс социального научения в дошкольные годы оказывает влияние множество семейных факторов: стили родительского поведения, количество детей в семье и возрастная разница между ними, характер детских взаимоотношений, применяемые меры дисциплинарного воздействия и др. Кроме того, на процесс социального научения дошкольников влияют структура и условия жизни семьи: полная семья или нет; работают ли все члены семьи; проживают ли вместе с семьей бабушка, дедушка или кто-то из родственников; живет ли семья в роскошном загородном доме или в перенаселенной городской квартире. Если условия жизни семьи или ее структура претерпевают серьезные изменения, особенно в худшую сторону, социальный опыт ребенка может заметно меняться.

Стили родительского поведения

Родители пользуются множеством приемов воспитания, в зависимости от ситуации, от самого ребенка, от его поведения в данный момент и от культуры, к которой они принадлежат. Оптимально, если родители ограничивают автономию ребенка и постепенно, но упорно внушают ему определенные ценности и вырабатывают «внутренние тормоза», стремясь при этом не подорвать детское любопытство, инициативу и чувство уверенности в себе. Чтобы овладеть этим искусством, родители должны сбалансировать степень контроля и душевной теплоты.

Родительский контроль имеет отношение к степени выраженности у родителей запретительных тенденций. Родители с выраженными запретительными тенденциями ограничивают право ребенка следовать собственным побуждениям, активно добиваются от детей подчинения правилам и следят за тем, чтобы они полностью выполняли свои обязанности. В противоположность этому, родители, для которых запретительные тенденции не характерны, меньше контролируют детей, предъявляют к ним меньше требований и налагают меньше ограничений на их поведение и выражение ими эмоций.

Родительская теплота указывает на то, в какой степени родители проявляют любовь и одобрение. Душевная теплота родителей находит свое выражение в том, что они часто улыбаются своим детям, хвалят и поддерживают их, стараются как можно меньше критиковать своих детей, наказывать их и проявлять свое недовольство. Жестокие родители, напротив, критикуют, наказывают, часто отклоняют жалобы и просьбы детей, редко выражают свою любовь или одобрение.

Родительский контроль и теплота влияют на проявление детьми агрессии и просоциального поведения, формирование Я-концепции, интернализацию нравственных ценностей и развитие социальных навыков (Becker, 1964; Maccoby, 1984).

Авторитетные, авторитарные и либеральные родители. Многие исследователи в области детского развития находят полезным описание стилей родительского поведения, принадлежащее Диане Бомринд (Baumrind, 1975, 1980), которая выделила 3 различных типа родительского контроля: авторитетный, авторитарный

и либеральный. Хотя термины *авторитетный* и *авторитарный* очень похожи по звучанию и оба типа родителей плотно контролируют поведение своих детей, эти стили родительского поведения заметно отличаются друг от друга. И оба они радикально отличаются от либерального стиля родительского поведения.

Читая описание этих стилей, помните, что весьма сложно оценить степень влияния стилей родительского поведения на детей дошкольного возраста или отделить их влияние от влияния других факторов, таких как наследственная предрасположенность (например, робость), полоролевые ожидания и стереотипы, порядок рождения и семейные кризисы.

Авторитетные родители соединяют высокую степень контроля с теплотой, принятием и поддержкой растущей автономии своих детей. Хотя такие родители и налагают определенные ограничения на поведение детей, они объясняют им смысл и причины этих ограничений. Их решения и действия не кажутся произвольными или несправедливыми, и потому дети легко соглашаются с ними. Авторитетные родители готовы выслушать возражения своих детей и уступить, когда это целесообразно. Например, если девочка хочет дольше обычного задержаться в гостях, авторитетные родители, скорее всего, поинтересуются причинами такой просьбы и сопутствующими обстоятельствами (например, у кого из своих друзей она задержится и будут ли их родители дома), а также тем, не помешает ли это выполнению ее обязанностей (таких, как уроки и дела по дому). Если ее ответы удовлетворят родителей, они, скорее всего, позволят ей остаться у друзей подольше.

Авторитарные родители контролируют поведение своих детей и заставляют их жестко придерживаться установленных ими правил. Они обычно сдержаны в отношениях с детьми, хотя бывают и исключения. В ситуации, аналогичной описанной выше, авторитарные родители, скорее всего, отклонят просьбу дочери со словами: «Порядок есть порядок». Если же ребенок продолжает настаивать или начинает плакать, родители могут рассердиться и прибегнуть к наказанию — возможно, даже физическому. Авторитарные родители отдают команды и ожидают, что они будут выполнены, избегая долгих споров с детьми. Они ведут себя так, словно установленные ими правила высечены на камне и они бессильны изменить их. Все попытки ребенка обрести независимость от таких родителей могут оказаться для него крайне фрустрирующими.

Либеральные родители являют собой полную противоположность авторитарным: они почти или совсем не ограничивают поведение детей. И вопрос, можно ли задержаться ребенку в гостях доль-

АВТОРИТЕТНЫЙ СТИЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Образ действий родителей, отличающийся твердым контролем за детьми и в то же время поощрением общения и обсуждения в кругу семьи правил поведения, установленных для ребенка.

АВТОРИТАРНЫЙ СТИЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Образ действий родителей, отличающийся подчинением собственного поведения жестким правилам и навязыванием этих правил своим детям, а также исключением детей из процесса принятия решений в семье.

ЛИБЕРАЛЬНЫЙ СТИЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Образ действий родителей, отличающийся почти полным отсутствием контроля за детьми при добрых, сердечных отношениях с ними; дети либеральных родителей могут испытывать трудности в ситуациях, когда нужно сдержать свои порывы или отложить удовольствие ради дела.

Авторитетные родители поощряют развивающееся стремление к автономии своих детей, устанавливая в то же время разумные ограничения.

ше обычного, скорее всего, вообще не станет для них предметом обсуждения, так как в такой семье нет установленного времени для возвращения домой, нет определенного времени для отхода ко сну и от ребенка не требуют, чтобы он информировал родителей о своем местонахождении. Вместо того чтобы спросить у своих родителей позволения задержаться подольше, девочка могла просто сообщить родителям о своих планах или объяснить им все по возвращении домой. При таком избытке свободы она практически лишена родительского руководства. Даже если поступки детей сердят их и выводят из равновесия, либеральные родители стараются подавить свои чувства. По мнению Бомринд (Baumrind, 1975), многие либеральные родители так увлекаются демонстрацией «безусловной любви», что перестают выполнять непосредственные родительские функции, в частности устанавливать необходимые запреты для своих детей.

Индифферентные родители. По Бомринд, либеральные родители относятся к детям с сердечностью и душевной теплотой, принимают их такими, какие они есть. Маккоби и Мартин (Maccoby, & Martin, 1983) выделили четвертый, индифферентный, стиль родительского поведения, отличающийся низким контролем за поведением детей и отсутствием теплоты и сердечности в отношениях с ними. Такие родители не устанавливают ограничений для своих детей либо вследствие недостатка интереса и внимания к детям, либо в результате того, что тяготы повседневной жизни не оставляют им времени и сил на воспитание детей. В табл. 9-2 дана краткая характеристика 4-х стилей родительского поведения, выделенных на основе соотношения двух параметров — родительского контроля и теплоты.

ИНДИФФЕРЕНТНЫЙ СТИЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Образ действий родителей, характеризующийся отсутствием интереса к выполнению родительских функций или к собственным детям; индифферентные родители практически не контролируют детей и не проявляют в отношениях с ними теплоты и сердечности.

Воздействие стилей родительского поведения на ребенка. Как было продемонстрировано Бомринд (Baumrind, 1972, 1975) и последующими исследовате-

Таблица 9-2

Стили родительского поведения

Авторитетный	Высокий уровень контроля	Признают н поощряют растущую автономию своих детей
	Теплые отношения	Открыты для общения н обсуждения с детьми установленных правил поведения; допускают изменення своих требований в разумных пределах; детн превосходно адаптнрованы: уверены в себе, у ннх развит самоконтроль н социальные навыки, онн хорошо учатся в школе н обладают высокой самооценкой
Авторитарный	Высокий уровень контроля	Отдают приказання и ждут, что онн будут в точностн выполнены
	Холодные отношения	Закрыты для постоянного общення с детьми; устанавлнвают жесткие требовання и правила, не допускают их обсуждения; позволяют детям лншь в незначнтельной степенн быть незавнснмымн от ннх; нх детн, как правнло, замкнуты, боязлнвы и угрюмы, непритязательны и раздражительны; девочки обычно остаются пассивнымн и завиcнмымн на протяжении подросткового и юношеского возраста; мальчнки могут стать неуправляемымн и агресснвными
Лнберальный	Ннзкнй уровень контроля	Слабо нли совсем не регламентнруют поведенне ребенка; безусловная родительская любовь
	Теплые отношения	Открыты для общения с детьми, однако доминирующее направление коммуникацин — от ребенка к роднтелям; детям предоставлен нзбыток свободы прн незначительном руководстве родителей; родителн не устанавлнвают какнх-либо ограннчений; дети склонны к непослушанию и агресснвностн, на людях ведут себя неадекватно н нмпульсивно, нетребовательны к себе; в некоторых случаях дети становятся актнвными, решнтельнымн и творческимн людьмн
Иидифферентный	Ннзкий уровень контроля	Не устанавливают для детей ннкаких ограничений; безразлнчны к собствениым детям
	Холодиые отношения	Закрыты для общення; нз-за обремененности собственнымн проблемамн не остается сил на воспнтание детей; если безразличие родителей сочетается с враждебностью (как у отвергающих родителей), ребенка ничто не удерживает от того, чтобы дать волю своим самым разрушительным нмпульсам и проявнть склонность к делинквеитному поведению

лями, стили родительского поведения воздействуют на личность растущего ребенка. Бомринд обнаружила, что дети авторитарных родителей отличаются замкнутостью и робостью, почти или совсем не стремятся к независимости, обычно угрюмы, непритязательны и раздражительны. В подростковом возрасте эти дети, особенно мальчики, могут чрезвычайно бурно реагировать на запрещающее и карающее окружение, в котором их растили, становясь иногда непослушными и агрессивными. Девочки же чаще остаются пассивными и зависимыми (Kagan, & Moss, 1962).

Хотя чрезмерное попустительство со стороны родителей противоположно гипертрофированным запретительным тенденциям, оно не обязательно приводит к

противоположным результатам: как это ни странно, дети либеральных родителей также могут быть непослушными и агрессивными. К тому же они склонны потакать своим слабостям, импульсивны и часто не умеют вести себя на людях. В некоторых случаях они становятся активными, решительными и творческими людьми (Baumrind, 1975; Watson, 1957).

Было обнаружено, что дети авторитетных родителей адаптированы лучше всего. По сравнению с другими детьми, они более уверены в себе, полностью себя контролируют и социально компетентны. Со временем у этих детей развивается высокая самооценка, а в школе они учатся гораздо лучше, чем дети, воспитанные родителями с другими стилями поведения (Buri, Louiselle, Misukanis, & Mueller, 1988; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987).

Хуже всего обстоят дела у детей индифферентных родителей. Когда попустительство сопровождается открытой неприязнью (отвергающий родитель), ребенка ничто не удерживает от того, чтобы дать волю своим самым разрушительным импульсам. Исследования малолетних правонарушителей показывают, что во многих случаях эти дети воспитывались в семьях, где попустительство сочеталось с враждебностью (Bandura, & Walters, 1959; McCord, McCord, & Zola, 1959).

Традиционный стиль поведения родителей. В полных семьях родители иногда придерживаются различных стилей поведения. Например, при так называемом *традиционном* стиле, родители исполняют отчасти устарелые роли, закрепленные давней традицией за мужчиной и женщиной. Отец может быть довольно авторитарным, а мать — более заботливой и разрешающей (Baumrind, 1989). Здесь влияние одного родителя уравновешивается влиянием другого. В любом случае, если брак удовлетворяет обоих супругов и они поддерживают друг друга, оба родителя добиваются большего успеха в рамках своих семейных ролей.

Переговоры или разделяемые цели. Элеонора Маккоби (Maccoby, 1979, 1980) анализировала стили родительского поведения с позиции, близкой к позиции Бомринд, но увеличила размерность (число параметров) этой модели. Она рассматривает не только воздействие родительского поведения на детей, но и воздействие поведения детей на родителей. У родителей по сравнению с детьми, безусловно, больше возможностей контролировать домашнюю обстановку. Однако именно характер взаимодействия между ними и влияет на климат семейной жизни. В некоторых семьях родители стремятся держать все под контролем, в других налицо другая крайность — в доме верховодят дети. Истина, как всегда, лежит посередине.

В идеале, ни родители, ни дети не должны все время господствовать в семье. Маккоби (Maccoby, 1980) сосредоточивает внимание на том, как родители и дети взаимодействуют, чтобы достичь сбалансированных отношений. Она подчеркивает, что родителям по мере взросления детей неизбежно приходится вступать в переговорный процесс, для того чтобы находить удовлетворяющие обе стороны решения. Авторитарный и либеральный стили не всегда способствуют этому. Гораздо лучше помочь ребенку научиться рассматривать проблемы с разных сторон и, пу-

тем взаимных уступок, находить их решение. Такого рода переговоры могут вестись спокойно, в теплой, дружественной атмосфере.

Маккоби говорит о том, что степень контроля родителей за действиями детей изменяется по мере того, как они, взрослея, приобретают навыки самоконтроля и ответственности за свои поступки. Теплота и эмоциональная поддержка со стороны родителей чрезвычайно важны для развития отношений с детьми, для того, чтобы вызвать и у них аналогичные чувства. Такие отношения облегчают взаимодействие между родителями и детьми даже в тех ситуациях, когда требуется проявить власть.

Если все идет так, как надо, родители и дети в ходе длительного диалога и взаимодействия достигают согласия в отношении того, что Маккоби назвала *разделяемыми целями*. Таким образом в семье создается гармоничная атмосфера, позволяющая находить решения без борьбы за власть. Члены семей, в которых достигнуто оптимальное соотношение свободы и контроля, обычно очень привязаны друг к другу, отношения между ними стабильные и взаимно удовлетворяющие. В семьях, где не удается достичь разделяемых целей, предметом переговоров становится буквально все: от обсуждения того, что приготовить на ужин, до выбора места для проведения очередного отпуска. Несмотря на потребность в постоянных дискуссиях, и такой стиль отношений в семье может быть весьма эффективным. Но если при таком стиле отношений одной из сторон — неважно, родителям или детям, — удается занять в какой-либо ситуации главенствующее положение, переговоры становятся невозможными, а атмосфера в семье — весьма неустойчивой. Младшие школьники, родители которых следят за каждым шагом своих детей, вскоре находят множество способов избежать неусыпного надзора, стараясь как можно меньше бывать дома. Если же в семье верховодят дети (когда родители либеральны, а дети агрессивны), родители стараются избегать семьи (возможно, задерживаясь подольше на работе). Обе эти крайности ослабляют процесс социализации в среднем детстве и отрочестве, осложняя для детей процесс перехода от родительской опеки к независимости и установлению дружеских отношений со сверстниками. (Связь между уровнем эмоционального развития родителей и эмоциональным благополучием детей рассматривается в приложении «Обучение детей эмоциональной саморегуляции».)

Братья и сестры

Первой и, по всей вероятности, ближайшей группой сверстников, влияющей на развитие личности ребенка, являются его братья и сестры, которые вместе с ним образуют особую социальную группу — группу сиблингов. Отношения между ними дают ребенку опыт, отличающийся от опыта, получаемого в ходе взаимодействий с родителями, — похоже, что они «живут, не зная одежд» — разумеется, в психологическом смысле (Bossard, & Boll, 1960, p. 91). Эта предельная откровенность между сиблингами позволяет (независимо от того, хотят они этого или нет) испытать взлеты и падения человеческих отношений на базальном уровне. Сиблинги могут быть беззаветно преданы друг другу, а могут презирать друг друга и/или развивать отношения любви-ненависти, которые иногда сохраняются на протяжении всей

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Разве не достаточно родительской теплоты, любви и руководства, для того чтобы вырастить детей здоровыми и помочь им добиться успеха в жизни? Как показало исседование, проведенное психологом из Вашингтонского университета Джоном Готманом и его коллегами, Каролем Хувеном и Линном Кацем, этого мало. Результаты исследования, опубликованные в журнале *«Cognition and Emotian»*, показали, что то, как родители борются со своими эмоциями и эмоциями своих детей, может сильно влиять не только на психическое и физическое здоровье детей, но и на их академические достижения. Независимо от того, каким коэффициентом интеллекта они обладают, дети родителей, которые научили их справляться со своими эмоциями, могут дольше удерживать внимание, имеют более высокие оценки по чтению и математике, обнаруживают меньше поведенческих проблем, отличаются более низким пульсом и меньшей концентрацией гормонов стресса в моче. Эти результаты оказались устойчивыми при варьировании образовательного уровня родителей, их общественного положения и этнической принадлежности.

Исследователи в течение нескольких лет изучали 56 семей, живущих на Среднем Западе. При формировании выборки испытуемых родителей классифицировали в соответствии с тем, насколько они удовлетворены жизнью («счастливы» или «несчастливы»). Отобранные родители опрашивались дважды: когда их дети были дошкольниками (между 4 и 5 годами) и когда их детям исполнилось 8 лет. Чтобы оценить, насколько родители понимали и в какой степени признавали свои эмоции, исследователи попросили их описать свой брак.

Кроме того, иссяедователи наблюдали за тем, как родители помогают детям справляться с фрустрацией и гневом. Так, родителей просили обучить своих 4- и 5-летних детей специальной компьютерной игре и кратко пересказать детям историю, которая, как им сказали, была слишком сложна для восприятия на слух. Позже, когда детям исполнилось 8 лет, исследователи оценили особенности их поведения и школьные достижения.

В результате было выделено 4 типа родителей: 1) помогавшие детям осмысливать свои эмоции и конструктивно их выражать; 2) игнорировавшие гнев или уныние своих детей; 3) осуждавшие детей за подобные чувства; 4) полагавшие, что роль родителей ограничивается простым принятием эмоций своих детей. Оказалось, что дети родителей из первой категории обгоняли сверстников как в интеллектуальном, так и в физическом развитии.

жизни. Хотя родители дошкольников часто жалуются на соперничество своих детей, которое приводит к ссорам и дракам, сиблингов обычно связывают сильная привязанность и дружба, оказывающие огромное влияние на их поведение. Даже если у детей большая разница в возрасте, для них не проходит бесследно жизнь бок о бок с равными себе по положению (дети одной семьи) и в то же время не равными по ряду других качеств: возрасту, росту, полу, знаниям, уму, внешней привлекательности и т. д. — людьми. Действительно, очень важно то, что братья и сестры помогают друг другу усваивать социальные понятия и роли, то подбивая друг друга на какие-то действия, то от чего-то удерживая (Dunn, 1983, 1985).

Исследования в этой области демонстрируют, насколько различными могут быть отношения между сиблингами. Данн (Dunn, 1993) описывает 5 основных измерений, по которым различаются отношения между детьми в одной семье: соперничество; привязанность; близость, откровенность и шутливые отношения; общие фантазии; реципрокность и комплиментарность отношений, благодаря чему поддерживается их хрупкое равновесие. Например, что касается первого измерения — привязанности, — то некоторые дошкольники уже в 2-летнем возрасте так привязываются к своим братьям и сестрам, что весьма остро переживают их отсутствие,

Это, несомненно, одно из тех немногих исследований, в которых предполагается пусть не причинная, но хотя бы корреляционная связь между уровнем эмоционального развития родителей и физическим и эмоциональным здоровьем детей, а также их интеллектуальными достижениями. Оценивая данное исследование, профессор кафедры развития человека Пенсильванского университета Джуди Дан тем не менее отметила, что полученные результаты следует интерпретировать крайне осторожно. Она предполагает, что на полученные результаты могли повлиять и другие факторы, например врожденный темперамент ребенка. Кроме того, в разных культурах приняты различные способы управления эмоциями.

Однако ученые, проводившие данное исследование, полагают, что эти результаты могут помочь родителям научить детей более эффективным способам управления своими эмоциями. Профессор Готман, в свою очередь, объясняет: «Популярная литература для родителей очень часто содержит советы, как добиться от детей послушания и дисциплины. Но очень редко в ней можно встретить описание того, как наладить эмоциональную связь с ребенком» Например, один отец, пытаясь развлечь свою загрустившую маленькую дочурку, качал ее на руках и пробовал усаживать перед телевизором. Но, хотя этот отец проявил заботу, он не оказал своей дочери активной помощи в осознании и преодолении нахлынувшей на нее грусти. Наиболее эффективным подходом было бы спросить саму девочку о том, что ее печалит и что она может предпринять здесь и сейчас, чтобы почувствовать себя лучше. Так, если девочка сердится на своего брата, родители могут поговорить с ней о причине ее гнева и сказать: «Ты не можешь ударить брата, но можешь поговорить со мной, когда тебя что-то беспокоит».

1. Какие случаи из вашего собственного опыта или наблюдений подтверждают или опровергают результаты этого исследования?
2. Можете ли вы на основании вашего опыта или наблюдений выделить другие категории родителей? Если это так, определите их.
3. Считаете ли вы, что «популярная литература для родителей дает советы о том, как добиться от детей послушания и дисциплины», умалчивая о том, «как наладить эмоциональную связь с ребенком»? Почему вы согласны (или не согласны) с этим утверждением?
4. Каким образом наследственность или этническая принадлежность могли бы повлиять на результат этого исследования? Объясните свой ответ.
5. Как родители могут научиться быть хорошими эмоционаьными тренерами?

Источник: The New York Times

а при их появлении приходят в восторг и, присоединившись к ним, исследуют бесконечное многообразие окружающего мира. Привязанность сиблингов друг к другу может соперничать по прочности с привязанностью родителей к ребенку. В то же время некоторые братья и/или сестры практически не находят общих занятий, живя каждый в своей эмоциональной сфере. В отношении такого измерения, как общие фантазии, исследования показывают, что от четверти до трети сиблингов играют друг с другом в игры, в которых дети воображают себя кем-либо, и все они являются полноправными партнерами в своем воображаемом мире.

Какое влияние оказывают друг на друга братья и/или сестры? Как порядок рождения, или статус сиблинга, влияет на личность каждого ребенка? Несмотря на то что предыдущие поколения психологов выдвинули множество предположений, объясняющих влияние порядка рождения на личность ребенка, данные современных исследований не всегда согласуются с их взглядами. Фактически, не существует таких индивидуальных особенностей, которые зависели бы только от порядка рождения. Это, однако, не означает, что дети из одной семьи лишены

СТАТУС СИБЛИНГА

Порядок рождения, старшинство.

индивидуальности. В действительности, сиблинги, выросшие в одной семье, могут так же сильно отличаться друг от друга, как дети из разных семей (Plomin, & Daniels, 1987).

Одна из причин, по которым ребенок отличается от своих братьев и сестер, заключается в том, что детям необходимо определить и упрочить свою неповторимую идентичность (Dreikurs, & Soltz, 1964). Так, если старший ребенок серьезен и прилежен, то младший может стать шумливым и непоседливым. Девочка, у которой четверо сестер и ни одного брата, может отвоевать себе нишу в семейной жизни, приняв маскулинную роль. Другая причина связана с уникальностью личного опыта в противоположность общим для братьев и сестер жизненным событиям (см. гл. 3). Несмотря на то что дети из одной семьи участвуют в одних и тех же событиях, живут в одном и том же доме, с теми же родителями, у каждого ребенка есть множество сугубо личных переживаний, которые неведомы остальным. Вот что говорит по этому поводу Роберт Пломин из Пенсильванского университета: «Членов одной семьи объединяет скорее ДНК, чем общий опыт. Значимые средовые эффекты специфичны для каждого ребенка». Какая-то часть личного опыта связана с порядком рождения. Например, первенец может получить, по сравнению со своими братьями и сестрами, больше тепла и внимания. Другая же его часть, связанная с болезнью, изменениями рода занятий и финансового положения семьи, переменами в отношениях со сверстниками в школе, не имеет никакого отношения к порядку рождения (Bower, 1991).

Несмотря на то что порядок рождения не оказывает достаточно ясного, постоянного и предсказуемого воздействия на личность, во многих исследованиях обнаружено его влияние на интеллект и достижения ребенка, и здесь первенцы имеют явное преимущество перед остальными детьми в семье. В среднем, старшие дети имеют более высокий коэффициент интеллекта, а в школе и последующей карьере достигают гораздо лучших результатов. Столь же высокие достижения могут быть у единственных детей в семье, но их коэффициент интеллекта в среднем немного ниже, чем у старших детей из семей, где два или три ребенка (Zajonc, & Markus, 1975). Одним из объяснений такого результата может быть то, что единственные дети никогда не имели возможности играть роль учителя для своих младших братьев и сестер, которая может усиливать интеллектуальное развитие ребенка (Zajonc, & Hall, 1986).

Однако различия в коэффициенте интеллекта, в основе которых лежит порядок рождения, выражены лишь в виде слабой тенденции. Гораздо большие и стойкие различия проявляются, когда исследователи учитывают размер семьи. Чем больше детей в семье, тем ниже коэффициент их интеллекта и тем реже они заканчивают высшие учебные заведения. Такое соотношение сохраняется даже при контроле других факторов, таких как структура семьи и ее доход (Blake, 1989). Отметим, однако, что структура семьи (полная семья или нет) и ее доход в значительной степени влияют на коэффициент интеллекта и достижения детей — даже в большей степени, чем порядок рождения или количество детей (Ernst, & Angst, 1983).

Старшие братья и/или сестры являются важными моделями, поведению которых подражают младшие. Исследователи полагают, что если у мальчика есть старший брат или у девочки — старшая сестра, они проявляют более типичное для

данного пола поведение, чем те дети, пол которых не совпадает с полом старших детей в семье (Koch, 1956; Sutton-Smith, & Rosenberg, 1970). К тому же чистый эффект фактора «статус сиблинга» зависит от разницы в возрасте между детьми. Чем ближе они по возрасту, тем сильнее сказываются отношения сиблингов на их развитии (Sutton-Smith, & Rosenberg, 1970). В любом случае, перед каждым ребенком в семье встает задача формирования оригинальной Я-концепции.

Было бы заблуждением полагать, что порядок рождения оказывает одинаковое воздействие на детей, воспитываемых в разных культурах. Роберт Ливайн, антрополог из Гарвардского университета, утверждает, что концепция порядка рождения существенно различается для семей, живущих в изобилующих природными богатствами странах, где процветает земледелие (какова, например, Кения), и американских семей. Во многих плодородных аграрных странах несколько семей — и родители, и дети — могут ютиться в одной хижине, в результате чего дети нескольких матерей воспитываются вместе. Тогда как в американской семье первенец — зачастую единственный ребенок в доме, имеющий свою комнату, собственные вещи, который в любое время может рассчитывать на внимание родителей, если ему захотелось поговорить или поиграть с ними, первенец в аграрной стране живет со старшими детьми из других семей и в его обязанности, как и в обязанности большинства старших сиблингов, входит уход за малышами и их обучение. Поэтому, заключает Ливайн, «первый социальный опыт единственного или первого ребенка в земледельческой стране редко настолько отличается от опыта его младших братьев и сестер, насколько он отличается у первенцев и последующих детей в американских семьях среднего класса» (LeVine, 1990, p. 105).

Приучение к дисциплине и саморегуляция

В различных этнических группах и в различные исторические эпохи меры дисциплинарного воздействия сильно отличались. Периоды жестоких физических наказаний сменялись периодами относительной мягкости в воспитании. Методы приучения детей к дисциплине — установление правил, ограничений и их проведение в жизнь — меняются так же, как и другие аспекты культуры.

В течение 50-х и в начале 60-х годов в литературе, посвященной воспитанию детей, встречались предостережения против применения строгих, подавляющих волю детей дисциплинарных мер; родителей пугали тем, что они подавляют эмоции своих детей и превращают их в тревожных, подавленных, невротичных людей. В педагогической же литературе 70-х и 80-х годов, напротив, указывалось на то, что детям необходим определенный внешний социальный контроль, последовательность и твердость в требованиях родителей для того, чтобы дети могли чувствовать себя спокойно и уверенно.

Сейчас уже можно сделать вывод, что в 90-е годы сохраняется тенденция к более жесткому родительскому контролю. Конечно, потребность детей в любви и одобрении также признается в руководствах по воспитанию детей (Perry, & Bussey, 1984). Родителям советуют:

1. Культивировать в семье атмосферу теплоты, заботы и взаимной поддержки. Привязанность, как всякое социальное поведение, нуждается в ответном

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ

Телевидение — это не просто электронная игрушка или одно из многих развлечений. Оно оказывает огромное воздействие на семейные взаимоотношения и традиции, в том числе и на жизнь детей. В 1950-е годы только одна семья из двадцати имела телевизор; десять лет спустя телевизоры были уже у 90 % американских семей. Сегодня 98 % семей имеют как минимум один телевизор, а некоторые — даже три или четыре. У телевизора дети проводят больше времени, чем за любым другим занятием (исключая, пожалуй, только сон) (Fabes, Wilson, & Christopher, 1989; Huston, Watkins, & Kunkel, 1989). В 1993 году средний американский ребенок смотрел телевизор приблизительно 7,5 часа в день (Bennett, 1993).

Подсчитав, какое огромное количество времени дети проводят у телевизора, многие специалисты заинтересовались возможным влиянием телевидения на развитие ребенка. Они сосредоточились на изучении трех аспектов просмотра телевизионных программ: 1) содержания программ; 2) организации видеоряда, в частности быстрой смены кадров, и 3) сложившихся в семье привычек просмотра телепередач (Rubinstein, 1983).

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММ

Телевидение является мощной социализирующей силой в нашем обществе. Многие считают, что, показывая детям по телевизору огромное количество сцен насилия, мы приучаем их к мысли, что агрессия — общепринятый выход из ситуаций, вызывающих фрустрацию. Некоторые, напротив, утверждают, что насилие, которое дети видят по телевидению, может служить замещением реальной агрессии, в результате чего агрессивность детей снижается, а не возрастает (Feshback, & Singer, 1971). Хотя вторая теория и заманчива, полученные в ходе исследований данные не подтверждают ее. Неоднократно возвращаясь к данной проблеме, ученые пришли к выводу, что демонстрируемые по телевидению сцены насилия вызывают небольшое, но статистически значимое *увеличение* агрессивности зрителей (Huston et al., 1989).

Насилие, которое помогает добру одержать победу (например, когда Микки Маус перехитрил плохих парней, заманив их в яму), большинству детей не приносит вреда. Но в сознании некоторых детей, ежедневно видящих примеры агрессивного поведения на экране телевизора, увиденное может соединиться с реальной жизнью, в которой многие роли — родителей, братьев и сестер, друзей — исполняются агрессивными и антисоциальными моделями. Это, по всей вероятности, умножает проявления агрессии в поведении ребенка, особенно у детей с определенными чертами личности или эмоциональными проблемами (Huesmann, Lagerspetz, & Eron, 1984).

На детей влияют и многие другие аспекты содержания программ. Зачастую телевидение насаждает социальные стереотипы: национальные и другие меньшинства могут быть представлены в невыгодном свете, женщины показаны кроткими, привлекательными и послушными, старики выставлены ни на что не способной обузой. Это приводит к тому, что у детей развиваются далекие от реальности социальные установки, неверный взгляд на мир. В одном исследовании было обнаружено, что излишнее увлечение просмотром телепередач заставляет людей опасаться за свою жизнь. Возможно, это происходит потому, что дети видят на экране гораздо больше событий, связанных с насилием, чем случается в повседневной жизни большинства детей (Rubinstein, 1983). Многие из подобных фактов позволили в 1993 году американской Академии Педиатрии сделать вывод, что детям младше 5 лет вообще не следует смотреть телевизор, а детям от 5 до 10 лет можно смотреть телевизор в течение ограниченного времени и только вместе с родителями, которые могли бы объяснить им происходящее на экране.

Несмотря на множество исследований, убедительно доказывающих негативную роль телевидения, этот вид средств массовой коммуникации оказывает и положительное воздействие на мысли и поступки детей. Телевидение может учить детей различным формам просоциального поведения. В тщательно продуманных детских программах переплетено множество различных тем, таких как сотрудничество, сочувствие, привязанность, дружба, упорство в достижении цели, контроль агрессии и совладание с фрустрацией. Дети, хотя бы изредка смотрящие такие передачи, становятся более способными к сотрудничеству, сочувствию и заботливому отношению к близким (Stein, & Friedrich, 1975). В настоящее время стереотипы демонстрируемых на экране половых ролей перестают быть столь жесткими, как раньше. В некоторых передачах мужчины и женщины за-

нимаются непривычными делами: женщины работают вне дома, а мужчины ведут домашнее хозяйство. У детей, которые смотрят такие передачи, формируются более гибкие представления о половых ролях (Rosenwasser, Lingenfelter, & Harrington, 1989).

ЯЗЫК ТЕЛЕВИДЕНИЯ

Такой «член семьи», как телевизор (в отличие от других ее членов), не интерактивен, то есть от него не приходится ждать взаимодействия с ребенком и ответной реакции на его действия или вопросы. Телевидение характеризуется динамичной организацией видео- и звукоряда, включающей быструю смену видеокадров, изменения масштаба изображения и силы звука, стоп-кадры и аудиовизуальные спецэффекты. Эти технологии могут быть творчески использованы для того, чтобы привлечь внимание ребенка к каким-либо полезным сведениям, а могут представлять собой просто массированную атаку на органы чувств ребенка, сводлщую к минимуму его умственную деятельность. Автор одного из обзоров по этой проблеме полагает, что дети обращают больше внимания на второстепенные поверхностные впечатления, упуская значительную часть сюжетной линии и содержания (Winn, 1983). Другие же находят, что используемые на телевидении приемы организации видеоряда и звукового сопровождения могут привлекать внимание детей к содержанию и повышать общее возбуждение (Rubinstein, 1983; Wright, & Huston, 1983).

Хотя многие критики утверждают, что динамичное, увлекательное действие на экране негативно сказывается на развитии устойчивости произвольного внимания и делает детей менее способными сохранять концентрацию внимания в иной обстановке, например в классе, нет надежных данных, подкрепляющих зту точку зрения (Anderson, & Collins, 1988). Несмотря на то что некоторые источники сообщают, будто дети смотрят телевизор не меньше 30 часов в неделю, это не совсем верно, так как имеетсл в виду то время, в течение которого телевизор остается включенным. Дошкольники обычно смотрят телепередачи 2–3 часа в день, но нельзя сказать, что они все это время сидлт, уставившись в телевизор: фактически, они смотрят на экран только половину зтого времени. В остальное время они находятся в комнате или даже вне ее, заняты другими делами, разговаривают с родителями или с другими детьми. Большинство из этих бесед касаются той программы, которую они смотрят (Anderson, & Collins, 1988; Huston et al., 1989). Гораздо большую проблему из тех, что связаны с излишним увлечением просмотром телепередач (по крайней мере, с точки зрения когнитивного развития), представляют старшие дети, которые проводят перед голубым зкраном значительно больше времени. Телевизор отвлекает ребенка от других занятий: чтения, игры, общения с окружающими взрослыми. Таким образом, особенно учитывая мультисенсорную стимуляцию телевидения, излишнее увлечение просмотром телепередач может провоцировать пассивное усвоение и ограничивать работу мышления, что, в конечном счете, отрицательно сказывается на интеллектуальных способностях детей. В ряде случаев и для некоторых детей телевизор может оказаться хорошим помощником в когнитивном развитии. Дети из малообеспеченных семей и семей национальных меньшинств обычно смотрят телевизор больше остальных. Для таких детей телевидение может служить источником информации, которую они не могли бы получить никак иначе. Если они смотрят сериалы наподобие «Улицы Сезам» и «Соседи мистера Роджерса», то перенимают многие социальные навыки и нормы поведения, узнают о различных фактах, событиях и мнениях других людей, расширяют свой словарный запас. Как обобщил автор одного обзора: «Даже скептически настроенные люди вынуждены признать, что благодаря просмотру телепередач дети приобретают навыки чтения и счета» (Huston et al., 1989, p. 425).

При рациональном использовании телевизор может служить образовательным средством, которое расширяет кругозор детей и помогает им избавиться от стереотипных представлений. Яркий, динамичный, привлекающий детское внимание телевизионный стиль зачастую помогает детям сосредоточиться на полезной информации, которая усваивается без явного вреда для их когнитивного развития (Greenfield, 1984; Wright, & Huston, 1983). Однако, как ни хороши такие приковывающие внимание технологии, они все же не могут быть продублированы в классе, и многие учителя оказываются не в состоянии что-либо сделать с детьми, которые пассивно ждут, когда их обучение начнет происходить само собой.

чувстве. Счастливые дети обнаруживают бо́льшую зрелость, у них лучше развит самоконтроль и просоциальное поведение.
2. Сосредоточить усилия на поддержке желательного поведения, а не на искоренении нежелательного. Подавать детям пример, поддерживать и вознаграждать просоциальное поведение детей (заботу о других, помощь, сочувствие и т. д.).
3. Предъявлять детям разумные требования и настаивать на их выполнении. Ясно давать понять детям, чего от них ждут, и быть последовательными.
4. Избегать неоправданного применения силы и угроз для контроля над поведением детей. Их использование формирует у детей аналогичное поведение и может стать причиной появления в их характере таких неприятных черт, как злоба, жестокость и упрямство.
5. Помогать ребенку научиться владеть собой и развить чувство контроля над обстоятельствами.
6. Использовать индуктивный метод (объяснение, убеждение) для того, чтобы помочь детям понять правила поведения в обществе.

Дети должны знать о возможных последствиях своих поступков и о том, как их действия могут быть восприняты окружающими. К тому же у них всегда должна быть возможность обсудить спорные вопросы с родителями и объяснить им причины своих поступков: это помогает детям развить чувство ответственности за свое поведение. В конечном итоге, контроль ребенка над собственным поведением будет зависеть от того, насколько он ориентируется в ситуации.

Родители должны выдержать соперничество со средствами массовой информации (особенно с телевидением), чтобы оказывать воздействие на социальное развитие дошкольников. Значению и последствиям влияния телевидения уделено особое внимание в специальном приложении «Развитие в условиях современной жизни: влияние телевидения».

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите 4 стиля родительского поведения и их влияиние на психосоциальное развитие детей.
2. Почему отношения детей со своими братьями и/или сестрами так важны для дошкольников?
3. Перечислите 6 советов родителям по воспитанию детей, позволяющих сочетать контроль с выражениями любви и одобрения.
4. Почему специалисты в области психологии развития так обеспокоены привычкой детей смотреть телевизор?
5. Как на дошкольников влияют сцены насилия, увиденные по телевизору?

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Три теоретических направления — психодинамика, теория социального научения и когнитивная теория развития — обеспечивают теоретические рамки для изучения психосоциального развития в раннем детстве. Период от двух до шести лет связан с важными событиями в социализации ребенка.

Психодинамическое направление делает акцент на том, как дети дошкольного возраста справляются со своими эмоциями, побуждениями и конфликтами развития. В рамках этого направления изучаются детские страхи и тревоги, а также защитные механизмы, позволяющие дошкольникам и взрослым справиться со своими страхами и тревогами, которые вызываются стрессами.

По мнению представителей этого направления, в нашем обществе не одобряется несдержанность в проявлении как положительных, так и отрицательных эмоций. Дети вынуждены учиться контролировать свою радость так же, как и свой гнев. Наряду с этим, они должны сбалансировать свою потребность в автономии и независимости с зависимостью от своих родителей и любовью к ним. Согласно Эриксону, в процессе освоения окружающего мира и развития компетентности у детей возникает конфликт между инициативой и чувством вины, который они должны разрешить. Чувство вины особенно сильно, когда дети действуют вопреки желаниям своих родителей, пытаясь больше узнать об окружающем мире и овладеть им.

Сторонники теории социального научения делают акцент на том, как на протяжении дошкольного возраста усваиваются сложные модели агрессивного и просоциального поведения. Одна из главных целей социализации — научить детей направлять свои агрессивные чувства в определенное русло. Фрустрация, например, может привести к появлению агрессивного поведения у некоторых детей. Но агрессивному поведению, кроме всего прочего, дети могут научаться путем подражания поведению моделей или идентификации с ними, будь то значимые ролевые модели или родители, использующие физические наказания, а также в результате поощрения их собственной агрессии со стороны родителей, сверстников или других людей.

Просоциальное поведение, под которым понимаются участие, готовность прийти на помощь и т. д., также усваивается путем идентификации с моделями. Другими способами развития просоциального поведения являются индукция и исполнение ролей.

Кроме того, теоретики этого направления полагают, что дети научаются определенному поведению друг от друга. В отношениях со сверстниками дети перенимают и подкрепляют модели поведения друг друга. При отсутствии друзей дети выдумывают себе товарищей, которые помогают им усваивать важные социальные навыки. Исследования показали, что популярные среди сверстников дошкольники, по-видимому, сохраняют свою популярность и в более поздние периоды своего детства.

По мнению сторонников когнитивного подхода к развитию, социализация также имеет своей целью обучить детей понятиям и нормам того общества, в котором они живут. Дети впитывают нравственные нормы и ценности посредством интернализации правил жизни в обществе. По мере интернализации этих правил дети развивают Я-концепцию, которая включает их половую идентичность. Гендерные схемы, имеющие свой источник в процессе социализации и опирающиеся на генетически обусловленные половые различия, помогают детям организовать те модели поведения, которые они запоминают и воспроизводят в дальнейшем.

Дети растут и развиваются в семейной обстановке, включающей родителей и братьев и/или сестер. Теплота и контроль со стороны родителей, равно как основной уход за детьми и дисциплинарные меры, оказывают воздействие на психосоци-

альное развитие ребенка. Отношения сиблингов также обеспечивают ценный опыт социализации. Семейная атмосфера теплоты и поддержки в сочетании с твердым контролем — в том случае, если родители являются авторитетными людьми для своих детей, — наиболее благоприятна для формирования у детей сознательной дисциплины и саморегуляции.

В сегодняшнем мире огромное влияние на социальное развитие дошкольников оказывает телевидение. Недавние исследования говорят о том, что дошкольники смотрят телевизор в среднем по 2–3 часа в день. В целом ряде исследований установлено, что сцены насилия, увиденные по телевизору, повышают реальную агрессию, особенно если дети становятся свидетелями агрессивного поведения в своих собственных семьях. Положительной стороной того, что дети смотрят телевизор, как показали те же исследования, является то, что определенные программы обладают способностью усиливать просоциальное поведение и помогать детям в развитии школьных навыков.

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Авторитарный стнль роднтельского поведения (authoritarian parenting)
Авторнтетный стиль роднтельского поведення (authoritative parenting)
Агрессня (aggression)
Ассертнвное поведенне (assertive behavior)
Вытесненне (repression)
Идентнфикация (identification)
Индифферентный стнль роднтельского поведення (indifferent parenting)
Интерналнзацня (internalization)
Индукция (induction)
Исполнение ролн (role playing)
Либеральный стнль роднтельского поведення (permissive parenting)
Механнзмы защнты (defense mechanisms)
Отрнцание (denial)
Половая идентнчность (gender identity)
Постоянство пола (gender constancy)
Проекция (projection)
Просоциальное поведенне (prosocial parenting)
Реактнвное образование (reaction formation)
Регрессня (regression)
Смещение (displacement)
Социальная реципрокность (social reciprocity)
Статус снблинга (sibling status)
Страх (fear)
Тревога (anxiety)
Уход (withdrawal)
Фрустрацня (frustration)

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Телевиденне оказывает постоянное влиянне на большннство дошкольннков, но чему нх учнт увнденное? Как онн поннмают события, пронсходящне на экране?
Попробуйте понаблюдать за реакцией маленького ребенка на трн различных типа телевизионных программ. На что смотрнт ребенок? Когда теряет ннтерес к увиденному? Какне моменты нлн событня прнвлекают его внимание? Комментирует лн ребенок увиденное, задает лн дополннтель-

ные вопросы? После просмотра программы или ее части задайте ребенку несколько вопросов о том, что происходило на экране. Обратите внимание на то, что он понял из происходившего. Способен ли ребенок проследить за сюжетом?

Интервьюировать дошкольника непросто. Может быть, потребуется задать несколько простых вопросов о каждом персонаже: их намерениях, действиях, чувствах и последствиях поступков. «Что сделал Барт?», «Почему он так поступил?», «А что было потом?», «Как его сестра отнеслась к этому?»

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Damon, W. The moral child: Nurturing children's natural moral growth. New York: Free Press, 1991.
В книге рассматриваются различные подходы к нравственному воспитанию в семье и обществе и их связь с естественным ходом морального развития, начиная с младенчества и заканчивая юностью.

Lewis, M. Shame: The exposed self. New York: Free Press, 1991.
Эта «история стыда» как человеческой реакции на протяжении раннего детства рассматривает многочисленные причины его возникновения, способы выражения, реакции на него окружающих и, что особенно важно, пути совладания с ним.

Liebert, R. M., & Spraken, J. N. The early window: Effects of television on children and youth (3rd ed.). Elmsford, NY: Pergamon, 1988.
Современный, доступно изложенный обзор теорий и исследований, посвященных положительным и отрицательным воздействиям телевидения.

Paley, Y. G. The boy who would be a helicopter: The uses of storytelling in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
Увлекательное повествование о мальчике, прошедшем нелегкий путь от социальной изоляции к социальному признанию, сопровождаемое экскурсами в педагогику раннего детства.

Singer, D. G., & Singer, J. L. The house of make-believe: Children's play and the developing imagination. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
Всесторонний анализ эволюционирующей игры-фантазии и ее функции в развитии ребенка.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. (Пер. с англ.) — М.: Прогресс, 1986.
Книга английского ученого, посвященная проблемам развития у человека представлений о самом себе в первые 20 лет жизни, влиянию этих представлений на его поведение и способам укрепления положительного самовосприятия взрослых и детей — учителей и учеников, — взаимодействующих в стенах школы.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) — М.: Просвещение, 1968.
В книге обобщаются многолетние исследования по проблемам формирования личности ребенка, проводившиеся в лаборатории воспитания Института психологии АПН СССР. Раскрываются условия и движущие силы формирования личности ребенка, дается психологическая характеристика социальной ситуации развития и новообразований личности в младшем, среднем и старшем школьном возрасте.

Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. — М.: Педагогика, 1990.
В монографии на материале рассмотрения основных этапов формирования личности (от младенчества до отрочества) показан «вклад» эмоциональных реакций и эмоциональной регуляции в нормальное и отклоняющееся от нормы развитие ребенка.

Детский сад в Японии. Опыт развития детей в группе. (Пер. с яп.) — М.: Прогресс, 1987.
Сборник статей, написанных воспитателями детских садов, в которых они делятся опытом работы с детьми в возрасте от года до пяти лет в условиях группового воспитания. Особое внимание уделяется формированию навыков общения, совместной деятельности и группового сознания.

Дольто Ф. На стороне ребенка.(Пер с фр.) — СПб.: Петербург — XXI век, 1997.

Кннга Франсуазы Дольто, французского пснхоаналитнка н врача-практнка, в жнвой, подчас захватывающей манере рассказывает о проблемах развнтня н воспитання детей в связн с тем, какое место общество отводит детям н детству как особому периоду жнзни человека.

Каган В. Е. Воспнтателю о сексологнн. — М.: Педагогнка, 1991.

Кннга знакомнт роднтелей н воспнтателей с возрастнымн закономерностямн пснхосексуального развнтня н методологнческнмн прннципамн полового воспнтания.

Лнсниа М. И. Проблемы онтогенеза общення. — М.: Педагогнка, 1986.

В монографин представлена попытка построить — с позиций деятельностного подхода — целостную концепцию генезнса общення. Вознпкновенне н развнтне общения детей (от рождення до семи лет) со взрослымн н сверстннкамн рассматрнвается в неразрывной связн с развнтием самопознания.

Лнсина М. И., Силвестру А. И. Пснхология самопознания у дошкольннков. — Кншинев: Штнннца, 1983.

В монографин рассматрнваются условия вознпкновення н развнтня образа самого себя у дошкольннков, дается характеристнка определяющих факторов его формнровання, опнсываются ниднвидуальные особенностн представления ребенка о самом себе. Особое вннманне уделяется прнчниам вознпкновення у детей нскаженных представлений о своих возможностях.

Люблннская А. А. Очеркн пснхического развития ребенка. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.

Несмотря на ряд устаревших сведенй по фнзнологин, кннга представляет богатую сводку данных по развитню воспрнятия, представлений, памяти, речн, мышлення, чувств, волн н формированню характера ребенка от рождення до семн лет, многне из этих сведенй получены в нсследованнях автора, ставшнх классическнмн.

Орлов Ю. М. Половое развнтне н воспнтанне. — М.: Просвещенне, 1993.

В книге, рассчитанной на шнрокнй круг чнтателей, рассматрнваются стадин сексуального развития ребенка н вопросы полового воспнтання.

Помощь роднтелям в воспнтаннн детей. (Пер. с англ.) — М.: Прогресс, 1992.

Кннга амернканскнх специалнстов знакомнт с поисками н находками в сфере создання эффективных программ педагогнческого, психопрофилактнческого консультнрования и тренннга роднтелей.

Психическое развнтне воспитанннков детского дома/ Под ред. И. В. Дубровнной, А. Г. Рузской. — М.: Педагогнка, 1990.

В монографин рассматрнваются особенностн ннтеллектуального н личностного развнтия детей разных возрастов в домах ребенка, детскнх домах н школах-ннтернатах в сравненнн с развитнем детей, жнвущих в семье.

Развнтне общення дошкольников со сверстннкамн/ Под ред. А. Г. Рузской. — М.: Педагогика, 1989.

В монографнн аналнзнруется пснхологнческая природа контактов между детьмн первых лет жизнн; зарожденне н развнтие потребностн в общеннн со сверстниками у детей от первых месяцев до 7 лет; характер складывающихся взанмоотношенй н их роль в общем пснхическом развитнн ребенка н формированин его лнчностн на протяженнн дошкольного детства.

Развнтне общения у дошкольннков/ Под ред. А. В. Запорожца н М. И. Лнсной. — М.: Педагогнка, 1974.

Книга посвящена характерпстике основных форм общення со взрослыми у детей от рождеиия до 7 лет. Содержнт большой эмпнрический матернал, собранный в ходе наблюдений н естественных экспериментов с детьми, воспитывающимнся в домах ребенка, яслях н детскнх садах.

Развнтне социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологическне нсследовання/ Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. — М.: Педагогнка, 1986.

Коллектнвная монографня посвящена психологнческнм н нейрофнзнологнческнм закономерностям вознпкновення н развнтня у ребенка сопереживання, сочувствия н содействня сверстнику, а также вопросам эмоцнональной регуляцин деятельностн у детей дошкольного возраста.

Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. — М.: Педагогика, 1988.

В монографии на основе многолетних исследований автора описаны особенности общения, совместной деятельности и межличностных отношений дошкольников в группе детского сада, выявлены факторы, влияющие на положение ребенка в группе и развитие его личности.

Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. — М.: Педагогика, 1988.

Монография посвящена теоретическому и экспериментальному исследованию психологических конфликтов у дошкольников, их влиянию на формирование личности, поведение и деятельность ребенка.

Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер-мл. Р. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. (Пер. с англ.) — М.: Смысл; СПб.: Гармония, 1994.

Увлекательная, живая книга о воспитании и развитии здоровой личности дошкольника, написанная сторонниками гуманистической психологии.

Спиваковская А. С. Как быть родителями. (О психологии родительской любви.) — М.: Педагогика, 1986.

Просто и увлекательно написанная книга об искусстве родительства. Автор анализирует слагаемые родительской любви, рассматривает типы внутрисемейных отношений, ролевые и межпоколенные напряжения и конфликты, организацию педагогически обоснованного воспитания ребенка в семье.

Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. — М.: Просвещение, 1991.

В книге, предназначенной для воспитателей детского сада и родителей, в популярной и увлекательной форме рассматриваются психологические аспекты освоения ребенком окружающего мира и его когнитивное и психосоциальное развитие, а также проблемы воспитания и обучения детей у разных народов в различные исторические эпохи.

Хоментаускас Г. Т. Семья глазами ребенка. — М.: Педагогика, 1989.

В книге популярно рассказывается о семейных взаимоотношениях — как они видятся сквозь призму восприятия окружающего мира ребенком. Автор показывает, что поведение ребенка и его личностные характеристики определяются не только реальными условиями семейной жизни, но и их восприятием и интерпретацией самим ребенком.

Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы. (Пер. с фин.) — М.: Прогресс, 1993.

Книга знакомит с программами «воспитания родителей» на примере Финляндии.

Шакуров Р. Х. Самолюбие детей. (Дошкольный возраст.) — М.: Просвещение, 1969.

В книге популярно рассказывается о зарождении у дошкольников самолюбия, гордости и стыда в контексте оценочных отношений.

НАША ПЛАНЕТА — МОМЕНТАЛЬНАЯ ФОТОГРАФИЯ
НАЛИЧИЕ РАДИО- И ТЕЛЕПРИЕМНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ СТРАНАХ МИРА

В США, Японии, Западной Европе и в некоторых других странах практически в каждой семье есть как минимум 1 телевизор. Как показано на рис. 1, в США в 1991 году на 1000 человек приходилось 814 телевизоров. В семье из 4 человек обычно есть 3 или более телевизоров. Во Франции, Швейцарии, Италии и в большинстве стран Восточной Европы телевизоров в 2 раза меньше — одного обычно достаточно на семью, а для ребенка или подростка отдельные телевизоры не устанавливаются. В самых густонаселенных странах мира телевизоров еще меньше — 1 на 30 или даже на 200 человек. Хотя радиоприемники более доступны для населения, здесь также существует значительное расхождение в числе их владельцев в разных странах мира, как видно из рис. 2. И в этом отношении опять лидируют США — с 2118 радиоприемниками на 1000 жителей, или с более чем 2 радиоприемниками на каждого мужчину, каждую женщину и каждого ребенка.

Что могут означать все эти статистические данные о наличии у населения радио- и телеприемников для развития конкретного ребенка? Как наличие или даже избыток теле- и радиоприемников влияет на повседневную жизнь дошкольников, поведение и кругозор их родителей? ООН собирает и каталогизирует эти данные как часть своей «ин-

*Рис. 2. **Число владельцев радиоприемников (на 1000 человек)***

США	2118
Австралия	1268
Франция	888
Аргентина	682
Сальвадор	412
Египет	326
Гана	268
Китай	182
Пакистан	90
Бангладеш	43

Источник: UNICEF (1995). The State of the World's Children. Oxford and New York: Oxford University press for UNICEF, 72–73.

Рис. 1. ***Количество телевизоров (на 1000 человек), 1991***

Источник: *UNICEF (1995). The State of the World's Children. Oxford and New York: Oxford University press for UNICEF, 72–75.*

формации об образовательном уровне» каждой страны. В развивающихся странах радио- и телеприемники служат для широкого распространения в обществе информации о здоровье, санитарно-гигиенических условиях и продуктах питания, особенно в регионах с низким уровнем грамотности. В таких странах, как Индия и Нигерия, где 1 радиоприемник приходятся на 5 человек и 1 телевизор — на 30, электронные средства массовой информации могут быть эффективным средством образования для широкого населения. В противоположность этому, в Гаити или Бангладеш, где 1 радио приходится на 20 человек и 1 телевизор — на 200, это уже невозможно.

Иногда статистика усредняет две прямо противоположные картины. Помимо принципиальной доступности теле- и радиоприемников, какие выводы можно сделать из этой статистики? Может ли хорошей вещи быть чересчур много? Среди индустриальных стран, даже приблизительно равных по экономическому положению и уровню благосостояния, имеют место очевидные различия в количестве (иногда явно избыточном) радио- и телеприемников на душу населения. Что можно сказать об использовании этих средств массовой информации, об их ценности в культуре и об их воздействии на развитие детей?

СРЕДНЕЕ ДЕТСТВО

Глава 10

Физическое и когнитивное развитие в среднем детстве

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями.

1. Рассказать о физическом развитии ребенка младшего школьного возраста, в том числе о характере изменений тонкой и грубой моторики.
2. Указать основные источники беспокойства родителей и педагогов по поводу здоровья и безопасности младших школьников.
3. Дать характеристику познавательной способности школьников начальных классов, с учетом перехода в среднем детстве от дооперационального мышления к мышлению на уровне конкретных операций.
4. Объяснить, как могут использоваться основные понятия теории интеллекта Ж. Пиаже в практике начального обучения.
5. Рассказать о том, как представляют себе когнитивное развитие в среднем детстве сторонники информационного подхода в психологии.
6. Описать переход языкового развития в умение читать и писать.
7. Охарактеризовать особенности научения и мышления в школе исходя из возросших требований и ожиданий и рассказать о том, как учителя и родители могут способствовать умелому учению и критическому мышлению.
8. Сформулировать центральные вопросы, вокруг которых ведется непрекращающаяся полемика о природе интеллекта и оценить плюсы и минусы интеллектуального тестирования.
9. Объяснить два главных типа неспособности к учению и изложить различные взгляды на ее причины и способы ее коррекции.

Для большинства детей среднее детство — период от 6 до 12 лет — это время, когда они радикально меняют образ жизни, приступая к новой обязательной деятельности, и более полно развивают ранее сложившиеся формы поведения. Это период приобретения новых и усовершенствования старых навыков — от чтения и

письма до игры в баскетбол, танцев или катания на роликовой доске. Центром средоточия усилий становится испытание себя, принятие и разрешение сложных задач, встающих перед ребенком как в результате вызова самому себе, так и вследствие вызова со стороны его окружения. Те, кому удается справиться с этими задачами, вероятно, становятся еще более умелыми и уверенными в себе; а у тех, чьи попытки заканчиваются неудачей, вполне вероятно развитие чувства неполноценности или более слабого чувства Я.

Эриксон, стремясь передать дух этого этапа жизни, назвал среднее детство периодом *трудолюбия*. В данной главе мы приведем несколько примеров того, с каким прилежанием дети развивают и совершенствуют свои физические и когнитивные умения. Мы также рассмотрим задачи и проблемы школы, связанные со средним детством, включая способы проведения и интерпретации результатов тестов интеллекта и достижений, а также современные подходы к коррекции неспособности к учению.

Как уже упоминалось в главе 8, важно помнить о том, что индивидуальное развитие человека вызывается взаимодействием физических, когнитивных и психосоциальных факторов. Когда мы наблюдаем, как младшие школьники строят крепость, ведут записи в своих ежедневниках или трудятся над рисунком, трудно определить, то ли их растущие когнитивные умения позволяют им планировать ежедневные занятия, то ли их новые физические возможности позволяют им придумывать себе новые дела. Например, благодаря возросшим когнитивным способностям, они могут дольше сосредоточиваться на чем-либо, предвидеть ходы других и планировать свою стратегию. Эти умения влияют на выбор занятия и на вероятность достижения успеха. В каждом таком случае взаимодействие мышления и действия очевидно.

ФИЗИЧЕСКОЕ И МОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ

Среднее детство — это то время, когда дети совершенствуют свои двигательные способности и становятся более независимыми. При благоприятных возможностях или специальном обучении дети способны научиться ездить на велосипеде, прыгать через скакалку, плавать, играть в баскетбол, танцевать, писать и играть на музыкальных инструментах. Впервые такие групповые виды спорта, как футбол и бейсбол, приобретают особое значение благодаря улучшению координации и физической ловкости.

В этом разделе мы рассмотрим те сдвиги в физических характеристиках и двигательных навыках, которые наблюдаются у детей младшего школьного возраста. Кроме того, мы обсудим ряд важных связанных со здоровьем детей проблем, возникающих в течение этого периода развития, включая ожирение, поддержание физической формы, травмы и несчастные случаи. И наконец, мы поговорим о создании в школе и дома такой среды, которая обеспечивает возможность активной жизнедеятельности и упражнения навыков.

Физический рост и морфо-функциональные изменения

В среднем детстве происходит более медленный и плавный рост ребенка по сравнению с первыми двумя годами жизни. Шестилетний ребенок в среднем весит 20,5 кг, а его рост равен 106 см. С момента поступления детей в школу наступает период равномерного роста, который длится примерно до 9 лет у девочек и до 11 лет у мальчиков, то есть до того времени, когда начинается пубертатный скачок роста. На рис. 10-1 показаны изменения тотальных размеров и пропорций тела, типичные для среднего детства.

На протяжении детства наблюдаются значительные вариации в темпах и степени роста. Они могут возникать под воздействием среды, питания, половых различий и генетических факторов. Например, до 9-летнего возраста девочки немного легче и ниже мальчиков, однако затем темпы их роста резко увеличиваются, благодаря интенсивным гормональным изменениям, начинающимся у них раньше, чем у мальчиков. После 9 лет рост девочек начинает опережать рост мальчиков, хотя известно, что некоторые девочки отстают по росту и весу от своих сверстниц. Эти различия могут оказывать влияние на образ тела ребенка и его Я-концепцию, — еще один пример взаимодействия процессов физического, социального и когнитивного развития.

Хотя ход физического развития в среднем детстве у большинства детей одинаков, не у всех детей процесс созревания идет с одинаковой скоростью. Важно помнить, что индивидуальному развитию присущи очень большие вариации и что эта изменчивость увеличивается на всем протяжении периода среднего детства.

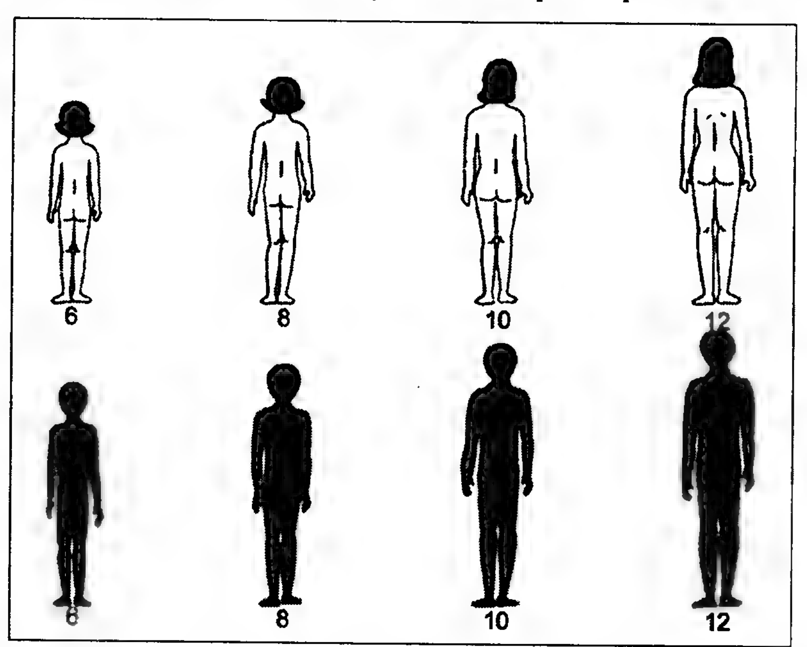


Рис. 10-1. На протяженни среднего детства наблюдаются значнтельные варнации в характере и темпах роста, однако эти изменения тотальных размеров и пропорцнй тела типичны для данного периода.

Внутренние изменения

По мере того как тело растет в доступных простому наблюдению измерениях, происходят и внутренние изменения. Эти изменения охватывают скелетную систему, подкожный жировой слой и мышечные ткани, а также головной мозг.

Созревание скелета. В среднем детстве происходит удлинение костей по мере увеличения тела в продольном и поперечном размерах, что может иногда сопровождаться усиливающимися болями. Онемение конечностей и ноющая боль в костях, вызываемые ростом скелета, особенно часты по ночам и могут доставлять ребенку много неприятных переживаний. Некоторые быстрорастущие дети могут испытывать такие боли уже в 4-летнем возрасте. Другие начинают чувствовать эти симптомы только в подростковом возрасте. В любом случае детям нужно объяснить, что это всего лишь нормальная реакция тела на рост (Nichols; Sheiman, & Slomin). Родители должны сознавать, что скелет и связки ребенка младшего школьного возраста еще окончательно не созрели, и поэтому большие нагрузки на тренировках могут привести к серьезным травмам. Так, например, у питчеров (тех, кто подает мяч) Детской Бейсбольной Лиги травмы плечевых и локтевых суставов — обычное дело. У занимающихся контактными видами спорта часто травмируются лучезапястные, голеностопные и коленные суставы.

Потеря молочных зубов также связана с развитием костной системы в среднем возрасте. Начиная с 6–7 лет дети теряют 20 молочных зубов. Когда появляются первые постоянные зубы, они иногда кажутся слишком большими для детского рта — до тех пор, пока кости лицевой части черепа в процессе роста не приобретут соответствующие размеры. Два бросающихся в глаза признака среднего детства — беззубая улыбка 6-летнего ребенка и «бобровые клыки» 8-летнего.

Жировые и мышечные ткани. Увеличение жировых отложений происходит в течение довольно короткого времени — от рождения до 6-месячного возраста. Затем начинается уменьшение подкожного жирового слоя, продолжающееся до 6–8-летнего возраста, причем оно особенно заметно у мальчиков. В подростковом возрасте у мальчиков эта тенденция сохраняется, тогда как у девочек опять начинается рост подкожного жирового слоя, что отчасти объясняет внешние различия в строении фигуры у взрослых мужчин и женщин.

В среднем детстве мышцы увеличиваются по длине, ширине и толщине (Nichols, 1990). Мальчики и девочки в это время примерно равны по физической силе, но с началом пубертата положение меняется, так как мышцы мальчиков становятся крупнее и сильнее.

Развитие головного мозга. Между шестью и восемью годами передний мозг испытывает небольшой скачок роста. К 8 годам мозг ребенка составляет 90 % от величины мозга взрослого. В период среднего детства развитие мозга, по-видимому, влечет за собой более эффективное функционирование различных структур, например лобных долей (коры головного мозга). Лобные доли ответственны за мышление и сознание. Эта часть головного мозга несколько увеличивает площадь поверхности вследствие непрерывного ветвления нервных волокон, как описано в главе 8. Кроме того, в эти годы более явной становится латерализация полушарий головного мозга (Thatcher, Walker, Guidice, 1987). Мозолистое тело — главное свя-

зующее звено между полушариями — созревает как в структурном, так и в функциональном отношении. Интересно, что, как мы позже увидим в этой главе, именно в это время ребенок переходит с одной стадии когнитивного развития (по Пиаже) на другую. Интригующий факт: дети обычно достигают стадии конкретных операций как раз в то время, когда отмечается ускоренный рост мозгового вещества и межнейронных связей.

Развитие двигательных навыков

В период среднего детства у ребенка продолжается развитие силы, быстроты, координации и контроля, необходимых для совершенствования грубой и тонкой моторики.

Грубая моторика. Ребенок младшего школьного возраста способен выполнять контролируемые, целенаправленные движения (Nichols, 1990). К тому времени, когда ребенок поступает в начальную школу (в США это происходит обычно в возрасте 5 лет), он обладает достаточно сформированными навыками локомоции: умеет бегать, прыгать и скакать на одной ноге. Эти движения выполняются размеренно и с относительно небольшим количеством механических ошибок, например в постановке стопы или действиях рук. Приобретенная детьми физическая ловкость отражается в интересе к различным видам спорта и бесшабашным выходкам. Они лазают по деревьям, переплывают реку, стоя на бревне, и прыгают по балкам недостроенного дома. Многочисленные исследования говорят о значительном прогрессе моторного развития в этом периоде. По данным Кео (Keogh, 1965), в возрасте 7 лет мальчик может бросить мяч примерно на 10,5 м. К 10 годам это расстояние увеличивается вдвое, а к 12 годам — втрое. Точность броска при этом также повышается. У девочек наблюдается аналогичный прогресс в умении бросать и ловить мяч, но дальность бросания при этом меньше, чем у мальчиков (Williams, 1983).

Половые различия в двигательных навыках до начала полового созревания в большей степени обусловлены обстоятельствами жизни и культурными ожиданиями, чем действительными физическими различиями (Gratty, 1986; Nichols, 1990). Вследствие социальных ожиданий девочки обычно превосходят мальчиков в тех делах, умелого выполнения которых ожидают от них как от представительниц женского пола, тогда как мальчики превосходят их в навыках, традиционно считающихся мужскими. Вдобавок ко всему, эти половые различия тесно связаны со временем, в течение которого ребенок практикует тот или иной двигательный навык. Так, у девочек, играющих в основных составах Детской Бейсбольной Лиги, бросок дальше и точнее, чем у сидящих на скамейке запасных. Мальчики и девочки, играющие в футбол, обнаруживают сходные различия в своих навыках.

Тонкая моторика. Тонкая моторика, позволяющая детям выполнять руками все сложные и точные движения, также быстро развивается на протяжении среднего детства, и это развитие начинается еще до того, как ребенок пойдет в первый класс. В подготовительных классах педагоги помогают детям подготовиться к овла-

К началу среднего детства тонкая моторика детей достигает уровня развития, необходимого для рисования карандашом и красками, письма и лепки фигур из глины и папье-маше.

дению навыками письма, предоставляя им возможность рисовать карандашами и красками, вырезать из бумаги и лепить из глины и пластилина различные фигуры. В процессе этих занятий дети узнают, как рисовать окружности, квадраты и, наконец, треугольники. Те, кто не может нарисовать треугольник, испытывают трудности при овладении более сложными навыками письма. Каждая усложняющаяся геометрическая фигура требует более совершенной зрительно-моторной координации, которой детям нужно достичь, прежде чем они начнут учиться писать. Большинство необходимых для письма тонких моторных навыков развивается на 6–7-м году жизни ребенка. Однако некоторые совершенно нормальные дети не способны нарисовать ромб или освоить написание отдельных букв вплоть до восьмилетнего возраста.

Совершенное владение своим телом, развивающееся у детей на протяжении этого периода, наделяет их чувством «Я могу» и позволяет оценить себя по достоинству, что безусловно важно для психического здоровья. Кроме того, умение хорошо владеть своим телом способствует признанию со стороны сверстников. Неуклюжих, с плохой координацией детей часто не принимают в групповые игры и занятия, и они могут продолжать чувствовать себя лишними еще долго после того, как их физическая неловкость сама собой исчезнет. Ниже представлен обзор физических особенностей детей младшего возраста.

5–6 лет

- Устойчивое увеличение роста и веса
- Устойчивый рост физической силы у мальчиков и девочек
- Растущее сознавание положения и движений крупных частей тела
- Более полное использование возможности всех частей тела
- Совершенствование грубой моторики
- Неспособность связывать отдельные моторные навыки в единое сложное действие

7–8 лет

- Устойчивое увеличение роста и веса
- Устойчивый рост физической силы у мальчиков и девочек
- Более полное использование возможностей всех частей тела
- Совершенствование грубой моторики

- Повышение вариативности исполнения освоенного действия, но еще без увязывания с другими действиями.

9–10 лет

- Скачок роста у девочек
- Увеличение физической силы девочек, сопровождаемое снижением гибкости
- Сознавание и развитие всех частей тела, участвующих в движении (включая координацию)
- Способность объединять моторные навыки в более связные сложные действия
- Улучшение способности сохранять равновесие

11 лет

- Девочки обычно обгоняют мальчиков в росте и весе
- Скачок роста у мальчиков
- Точность реакции при перехвате движущихся объектов
- Дальнейшее повышение связности и гибкости сложных действий
- Дальнейшее улучшение тонких моторных навыков
- Дальнейшее повышение вариабельности исполнения освоения действий

Здоровье, болезни и несчастные случаи

Среднее детство — один из самых здоровых периодов в жизни человека. Хотя такие незначительные заболевания, как ушные инфекции, простуда и расстройства желудка, широко распространены в дошкольном детстве, большинство детей в возрасте 6–12 болеет ими реже. Отчасти это можно объяснить иммунитетом, выработавшимся вследствие перенесенных ранее болезней. Кроме того, большинство школьников лучше знают и чаще применяют правила личной гигиены и здорового образа жизни (O'Connor-Francoeur, 1983; Starfield, 1992). Тем не менее и в среднем детстве несерьезные заболевания отнюдь не редкость. В это время у детей довольно часто развивается близорукость, или миопия, в результате чего 25 % белых учеников 6-х классов из средних слоев общества носят очки.

Один из исследователей высказывает предположение, что незначительные заболевания, такие как простуда, играют положительную роль в психологическом развитии детей. Хотя подобные болезни нарушают посещение школы, исполнение семейных ролей и планов, дети и члены их семей быстро возвращаются к нормальному ритму жизни. Но благодаря таким заболеваниям дети учатся преодолевать незначительные стрессы. Кроме того, у них развивается эмпатия и более реалистичное понимание того, что значит «быть больным». Таким образом, на незначительные заболевания детей можно смотреть как на своеобразный вклад в их нормальное социальное и поведенческое развитие (Parmelee, 1986).

Поскольку ожирение — широко распространенная проблема среди детей этого возраста, мы подробнее поговорим о причинах и следствиях этого явления. Мы также обсудим физическое здоровье, несчастные случаи и травмы у детей младшего школьного возраста.

Избыточный вес. Человек, весящий по меньшей мере на 20 % больше своего идеального (рассчитанного по росту) веса, считается страдающим избыточным весом, или ожирением. Все больше американских детей (сейчас уже примерно четверть всех детей младшего школьного возраста) страдают ожирением (Gortmaker, Dietz, Sobol, & Wehler, 1987). Больше всего настораживает то, что примерно 70 % детей, имеющих избыточный вес в возрасте 10–13 лет, обычно страдают излишней полнотой и тогда, когда становятся взрослыми (Epstein, & Wing, 1987). Чрезмерные жировые отложения увеличивают вероятность развития сердечно-сосудистых заболеваний, высокого артериального давления, диабета и других осложнений со здоровьем.

ИЗБЫТОЧНЫЙ ВЕС

Вес не менее чем на 20 % превышающий расчетный для соответствующего роста.

В развитии ожирения важную роль играют генетические факторы. Ребенок, один из родителей которого страдает ожирением, с 40 %-ной вероятностью также будет обладать избыточным весом. Если же оба родителя отличаются чрезмерной полнотой, эта вероятность возрастает до 80 %. Наибольшее влияние на вес приемного ребенка имеет конституция его биологических, а не приемных родителей (Rosenthal, 1990; Stunkard, 1988).

То, что избыточный вес у детей в настоящее время встречается чаще, чем 20 лет назад, доказывает важность для появления ожирения тех условий жизни, в которых существует ребенок, ибо гены не меняются так быстро. Так, например, за последние 20 лет многократно увеличилось количество времени, которое ежедневно ребенок проводит перед телевизором. Дети, проводящие перед телевизором большую часть свободного времени, лишают себя двигательной активности, необходимой для развития двигательных навыков и сжигания лишних калорий. Кроме того, если, сидя перед телевизором, дети жуют чипсы, запивая их сладкими напитками, они теряют аппетит к более богатой питательными веществами (и менее калорийной) пище (Dietz, 1987).

Однако, даже при значительном избытке веса ребенка, не следует прибегать к разнообразным способам быстрого похудения. Детям необходима сбалансированная, питательная диета для поддержания соответствующего энергетического уровня и нормальных темпов роста. Вместо попыток быстрого снижения веса у детей, надо прививать им привычки здорового питания. В частности, им следует увеличить потребление такой полезной для здоровья пищи, как фрукты и овощи, и снизить потребление пищи с высоким содержанием жиров, например пиццы. Не менее важно увеличить физическую активность. Поскольку избыточный вес часто бывает семейным явлением, успешные программы снижения веса, как правило, охватывают и детей, и взрослых (Epstein, Valoski, Wing, & McCurley, 1990).

Хотя избыточный вес детей в меньшей степени является фактором риска для здоровья, чем избыточный вес взрослых, он тем не менее имеет серьезные социальные и психологические последствия. Сверстники могут отвергать таких детей из-за их нетипичной внешности и неловкости движений. В результате такого неприятия у детей, страдающих ожирением, может сформироваться негативный Я-образ, еще больше отбивающий у них охоту играть со сверстниками или заниматься физической деятельностью, в том числе спортом.

Физическая форма. Здоровье человека часто определяется как отсутствие противоположного — болезней. Однако действительным показателем здоровья является уровень достигнутой человеком физической формы. Физическая форма — оптимальное функционирование сердца, легких, мышц и кровеносных сосудов, — не требует от ребенка выдающихся спортивных результатов. Но для достижения и поддержания формы нужно заниматься спортом или физическими упражнениями, которые обеспечивают четыре главных аспекта физического здоровья — гибкость, выносливость, силу и нормальное функционирование сердечно-сосудистой системы. Одни виды физических занятий способствуют поддержанию хорошей физической формы больше, чем другие. При занятиях футболом, теннисом, велосипедом или плаванием, например, задействуются многие системы организма, в то время как в бейсболе, где движения спортсмена эпизодичны, — лишь некоторые (Nichols, 1990).

Проведенное в США обследование 8 тысяч детей и подростков в возрасте 10–18 лет показало, что в 90-х годах дети посвящают меньше времени физической деятельности, а следовательно, имеют худшую физическую форму и большую склонность к ожирению, чем их сверстники 30 лет назад. Обследование также показало, что больше половины детей вообще не занимались физической деятельностью, даже физкультурой в школе. Поскольку школьники львиную долю свободного времени проводят у телевизора, за компьютерными играми или игровыми автоматами, то неудивительно, что многие из них ведут весьма малоподвижный образ жизни. Кроме того, детям с ключом на шее, которые после школы остаются дома одни, просто не разрешают подолгу играть на улице по соображениям безопасности, что усугубляет и без того малоподвижный образ их жизни.

Несчастные случаи и травмы. По мере развития координации движений, увеличения роста, веса и физической силы детей, их занятия становятся все более опасными. Дети увлекаются катанием на роликовых досках и велосипедах, спортивными играми, вроде бейсбола или футбола, где велика вероятность травмы от летающих спортивных снарядов или при столкновении с другими игроками (Maddux, Roberts, Sledden & Wright, 1986). Начиная с младенчества, потребность ребенка применять на практике вновь приобретенные навыки часто входит в конфликт с потребностью в защите от связанных с такой практикой опасностей. Кроме того, способность детей травмировать себя превосходит их способность предвидеть последствия своих действий или контролировать свое поведение (Achenbach, 1982). Предупреждения родителей об опасности езды на велосипеде по улицам с оживленным автомобильным движением обычно игнорируются или быстро забываются в азарте возбуждения, что еще более повышает риск травматизации.

Несчастные случаи, особенно связанные с автомобильным транспортом, становятся причиной детской смертности чаще, чем 6 других распространенных причин, вместе взятых: рак, убийства, врожденные аномалии, самоубийства, болезни сердца и заражение вирусом иммунодефицита. Почти половина детских смертей происходит в результате несчастных случаев. Кроме того, несчастные случаи являются основной причиной детской инвалидности.

Создание условий для физического развития

Очень часто причиной неблагополучного физического состояния многих детей становятся малоподвижный образ жизни и неправильное питание, но иногда у них просто нет условий для активных физических игр и занятий. Для таких детей одной из немногих возможностей регулярных физических упражнений являются уроки физического воспитания в школе.

Физическое воспитание в школе. Мы привыкли смотреть на школу главным образом с точки зрения ее влияния на когнитивное или социальное развитие детей. В то же время школа предоставляет детям благоприятные возможности для физического и моторного развития. В программу обучения в начальной школе уроки физической культуры включены и потому, что физическая активность в детстве часто закладывает прочные основы активного образа жизни во взрослости. Физическое воспитание определяют как процесс тщательно спланированных и выполняемых под руководством учителя занятий физическими упражнениями, которые развивают двигательные способности и качества учеников. Физическое воспитание может проводиться в различных условиях — в классных комнатах, спортивных залах, на игровых и спортивных площадках.

Принимая во внимание неудовлетворительное физическое состояние населения в последние 20 лет и руководствуясь заботой о здоровье нации, необходимо всячески способствовать привлечению детей к ежедневным занятиям физической культурой и участию в других видах физической деятельности. Поскольку 80 % учащихся начальной школы занимаются физическими упражнениями на уроках физкультуры, эти занятия могут оказать существенную помощь в повышении двигательной активности детей и привить им устойчивый интерес к поддержанию хорошей физической формы. Интересы здоровья нации требуют, чтобы на уроках физкультуры учащиеся не менее 50 % времени посвящали тем видам физической деятельности, которой они могли бы заниматься в течение всей жизни, например занятиям бегом и плаванием (Department of Health and Human Services, 1992).

Физическое развитие — это только одна линия развития ребенка в среднем детстве. Как мы увидим в следующем разделе, среднее детство знаменует собой еще и переход от дооперационального мышления к мышлению на уровне конкретных операций.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите особенности развития костей, жирового слоя, мышечных тканей и головного мозга в период среднего детства.
2. Какие факторы способствуют образованию избыточного веса у детей?
3. Каковы цели школьных программ физического воспитания и почему эти программы имеют такое большое значение для физического здоровья?

МЫШЛЕНИЕ НА УРОВНЕ КОНКРЕТНЫХ ОПЕРАЦИЙ

Мышление 12-летнего ребенка существенно отличается от мышления 5-летнего. Это различие обусловлено не только гораздо большим объемом знаний, накап-

ливаемых детьми к 12 годам, но и различиями в способах мышления и обработки информации у дошкольников и младших школьников. Согласно теории Пиаже, учащийся начальной школы находится на стадии развития интеллекта, соответствующей уровню конкретных операций. Ограничения мышления, характерные для среднего детства, сказываются не только на познании окружающего мира, но и на самовосприятии детей.

Когнитивные способности первоклассников

Интеллектуальное развитие детей происходит главным образом в школе. Поступление в школу является важной вехой в жизни каждого ребенка. И, по всей видимости, не случаен тот факт, что в большинстве культур систематическое обучение начинается в возрасте 5–7 лет. Между 5 и 7 годами многие когнитивные, речевые и перцептивно-моторные навыки становятся более совершенными и взаимосвязанными, что значительно облегчает некоторые виды научения и повышает их эффективность.

Согласно теории Пиаже, возраст между 5 и 7 годами знаменует собой переход от дооперационального мышления *к мышлению на уровне конкретных операций*. Мышление становится менее интуитивным и эгоцентричным, постепенно превращаясь в логическое. К концу дооперациональной стадии такие свойства детской мысли, как ригидность, статичность, необратимость, начинают, по собственному выражению Пиаже, «таять». Мышление детей становится более обратимым, гибким и сложным. Дети начинают обращать внимание на то, как объект меняет свой вид в процессе преобразований, и способны с помощью логических рассуждений согласовать эти различия во внешнем виде объекта. Они способны устанавливать причинно-следственные связи, особенно если конкретный объект находится прямо перед ними и можно непосредственно наблюдать происходящие с ним изменения. Когда комок глины раскатан в форме колбаски, они уже не находят невероятным, что раньше он имел форму шара, а теперь ему можно придать новую форму, например кубика. Эта возникающая у детей способность мысленно выходить за пределы ситуации или состояния, имеющих место в настоящий момент, создает фундамент для систематического рассуждения на уровне конкретных операций, а несколько позже — и на уровне формальных операций. В табл. 10-1 сопоставлены свойства дооперациональной и конкретно-операциональной мысли.

Одно из различий между дооперациональным мышлением и мышлением на уровне конкретных операций можно проиллюстрировать на примере использования детьми младшего школьного возраста приемов логического вывода, или умозаключений (Flavell, 1985). Вспомним эксперимент Пиаже на сохранение жидкости (см. гл. 2). В этом эксперименте дети, находящиеся на дооперациональной стадии мышления, высказывают твердое убеждение, что в высоком и узком сосуде содержится больше жидкости, чем в низком и широком, хотя в самом начале им показывают, что количество воды в обоих случаях одинаково. В противоположность этому, дети, достигшие стадии конкретных операций, прекрасно понимают,

ЛОГИЧЕСКИЙ ВЫВОД (УМОЗАКЛЮЧЕНИЕ)

Заключение, получаемое косвенным, логическим путем, а не на основе непосредственного наблюдения. Такая форма мышления доступна детям на стадии конкретных операций.

Таблица 10-1

Сравнение дооперационального и конкретно-операционального мышления

Стадия развития интеллекта	Возраст	Особенности детского мышления
Дооперациональная	От 2 до 5–7 лет	Ригидность и статичность Необратимость Сосредоточенность на «здесь и сейчас» Центрированность на одном измерении Эгоцентричность Сосредоточенность на бросающихся в глаза признаках Интуитивность
Конкретных операций	от 5–7 до 12 лет	Гибкость Обратимость Выход за пределы «здесь и сейчас» Многомерность Меньшая эгоцентричность Способность делать логические выводы (умозаключения) Поиск причинно-следственных связей

что оба сосуда содержат равное количество жидкости. Они начинают иначе размышлять о состояниях и превращениях вещей и потому способны запомнить, как жидкость выглядела до того, как ее влили в высокий узкий сосуд. Они могут мысленно представлять, как жидкость при переливании из одного сосуда в другой меняет форму, и какую форму она примет, если перелить ее обратно. Таким образом, дети, мыслящие на уровне конкретных операций, не только включают процесс преобразования в свое мышление, но и сознают, что жидкость может принимать разную форму, в зависимости от формы сосуда, в котором она содержится, включая и тот, в котором она была налита первоначально. Их мышление является *обратимым*.

Кроме того, дети, достигшие стадии конкретных операций, понимают, что различия между похожими объектами можно квантифицировать или, говоря иначе, измерять. В известной задаче Пиаже (Piaget, 1970) со спичками детям показывали выложенную из 6 спичек ломаную линию и из 5 спичек — прямую линию (см. рис. 10-2). Когда их спрашивали, где спичек больше, то младшие дети сосредоточивали внимание только на расстоянии между крайними точками линий и потому считали линию из 5 спичек более длинной. Дети, мыслящие на уровне конкретных опера-

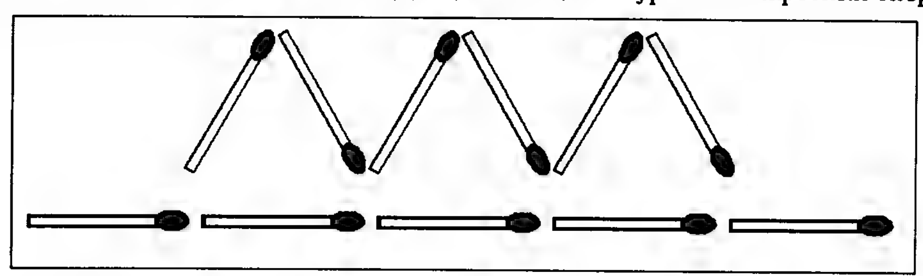


Рис. 10-2. Задача Пиаже со спичками.
Дети на стадии конкретных операций ясно понимают, что верхняя ломаная линия из 6 спичек длиннее, чем нижняя прямая линия из пяти. Дети более младшего возраста обычно говорят, что нижняя линия длиннее, поскольку сосредоточивают внимание, главным образом, на крайних точках линий, а не на том, как между этими точками расположены спички.

ций, уже способны были принять в расчет само расположение спичек и потому отвечали, что длиннее линия из 6 спичек.

Наконец, в отличие от детей, находящихся на дооперациональной стадии, дети, достигшие уровня конкретных операций, способны теоретически рассуждать о мире, в котором живут. Они размышляют о том, что может произойти в ближайшем будущем и ожидают наиболее вероятных событий; строят догадки по поводу определенных условий и затем проверяют свои предположения. Например, дети могут прикидывать, сколько выдохов нужно сделать, надувая шарик, чтобы он не лопнул, и, учитывая это, будут делать именно такое количество выдохов, а если захотят, чтобы шарик лопнул, то больше. Способность детей теоретизировать распространяется только на конкретные объекты и социальные отношения, которые доступны наблюдению и проверке. Дети не строят теорий об абстрактных понятиях, намерениях или отношениях до тех пор, пока не достигнут стадии формальных операций, что обычно происходит в возрасте 11–12 лет.

Пиаже определял *операцию* как «обратимое умственное действие». Следовательно, в границах периода конкретных операций дети способны выполнять в уме обратимые действия только с реальными, конкретными объектами, но не с абстрактными идеями.

Переход от дооперациональной к конкретно-операциональной мысли происходит не вдруг. Эта цель развития достигается путем накапливаемого годами опыта манипулирования с различными предметами и материалами в окружении ребенка и познания их свойств. Дети приобретают эту более сложную и тонкую форму мышления в процессе активного исследования физической среды, задавая себе вопросы и, в основном, самостоятельно находя на них ответы.

Теория Пиаже и педагогика

Как мы видели в главе 6, в младенческом возрасте дети извлекают пользу из стимуляции, которая несколько опережает уровень их актуального развития. Такая стимуляция способствует когнитивному развитию. Некоторые исследователи считают, что подобная организация обучения может также ускорять когнитивное развитие детей, находящихся на дооперациональной стадии, и их переход на стадию конкретных операций. Обучение наиболее эффективно, когда дети достигли состояния *готовности*, то есть оптимального периода, возникающего незадолго до перехода на следующую стадию развития (Bruner, Olver, Greenfield, 1966) [1].

Многие из предложенных Пиаже основных понятий нашли применение в педагогике, особенно в преподавании дисциплин естественнонаучного цикла и математики. В качестве примера можно привести использование материальных объектов для обучения 5–7-летних детей. Объединяя, сравнивая и противопоставляя конкретные предметы (например, кубики и стержни различных форм и размеров или семена, прорастающие в песке, воде или земле), дети устанавливают сходства, различия и связи.

Один из способов использования материальных объектов — образование из них простых конфигураций (см. рис. 10–3). Многие дети 5–7-летнего возраста пока

[1] Исследование развития познавательной деятельности. Под ред. Дж. Бруиера, Р. Олвер и П. Гринфилд. Пер. с англ. М. И. Лисиной. — М.: Педагогика, 1971. — *Прим. науч. ред.*

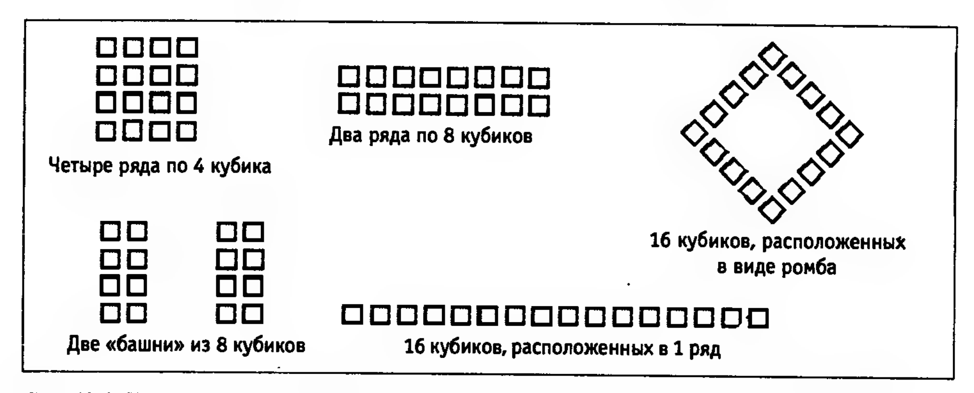


Рис. 10-3. Несколько способов пространственной организации шестнадцати кубиков. Размещая кубики разными способами, учитель может помочь ученикам младших классов понять количественное значение числа 16.

могут сосредоточивать внимание только на одной конкретной стороне предметов. А как быть, если возникает необходимость объяснить какое-либо абстрактное понятие (скажем, число 16), операцию (вычитание) или отношение (равенство)? В этом случае, объясняя учащимся 2-го класса количественное значение числа 16, учитель может показать им несколько различных пространственных конфигураций, образованных из 16 кубиков, разложив их в два столбца по 8, все 16 в один ряд, в четыре ряда по 4 и т. д. Затем он может подсказать детям идею сохранения, показав им, что количество кубиков остается неизменным, несмотря на все изменения в их расположении.

Можно привести много других примеров практического применения понятий Пиаже. Например, арифметические действия сложения и вычитания требуют понимания обратимости (5 + 8 = 13 и 13 − 5 = 8). Опять же, лучше всего научиться этим операциям дети могут в процессе манипулирования реальными предметами. Многие понятия пространства и времени весьма абстрактны или требуют понимания соотношений между различными единицами измерения. Например, определение времени по часам требует понимания соотношения между минутами и часами. Понимание основных принципов теории когнитивного развития Пиаже облегчает разработку эффективных уроков и их организацию в логическую последовательность. Понятия Пиаже находили применение в практике преподавания самых разных предметов, включая общественные и естественнонаучные дисциплины, математику, музыку и изобразительное искусство.

Некоторые педагоги-теоретики отмечали, что Пиаже создал не только теорию когнитивного развития, но и философию учения, в которой дети рассматриваются как активные ученики, создающие свои собственные теории об устройстве мира и пересматривающие их по мере того, как новая информация входит в противоречие со сложившимися представлениями (Bruner, 1973). Эти педагоги предупреждают против такой организации обучения, которая побуждает учеников искать похвалы учителя, вместо того чтобы делать задачи с целью найти правильное решение. Они особо подчеркивают, что интерес детей к учению зависит от тех внутренних наград,

которыми они поощряют себя, разбираясь в изучаемом материале. Дети приобретают уверенность в своих силах и способностях, справляясь с очередной задачей или открывая для себя новую закономерность.

Эти педагоги-теоретики указывают также, что учителя при обучении детей младшего возраста слишком часто прибегают к рассказу вместо показа. Такие учителя отрывают многие излагаемые ими темы от контекста реальной жизни. Они сообщают детям правила и факты для механического запоминания, не вызывая желания разобраться в них. Дети остаются с обременительным багажом сухих фактов и принципов, не умея связывать их между собой и применять в других условиях. Обучение детей, согласно мнению этих педагогов-теоретиков, должно вестись иначе: их надо обучать на практике, давая возможность активно исследовать понятия и связи и решать задачи, относящиеся к реальной жизни.

Пиаже был выдающимся наблюдателем когнитивного развития маленьких детей. Однако есть ряд аспектов когнитивного развития, им не затронутых, но важных для школьного обучения. Большинство из них попадает в поле зрения сторонников информационного подхода к когнитивному развитию.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Как меняется характер мышления детей при переходе от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций?
2. Почему возрастающая способность строить умозаключения так важна на этой стадии когнитивного развития?
3. Как теоретические представления Пиаже о когнитивном развитии были использованы педагогами для повышения эффективности процессов обучения и учения младших школьников?

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К КОГНИТИВНОМУ РАЗВИТИЮ

Как вы помните, сторонники информационного подхода в психологии рассматривают человеческий ум как некоторое подобие компьютера, с тем лишь исключением, что по мере развития ребенка его умственные процессы претерпевают определенные изменения. В рамках теории обработки информации, различные компоненты ума — внимание, память, решение задач и т. п. — изучаются изолированно. В период среднего детства наблюдается значительное развитие двух важных процессов — *памяти* и *метапознания*.

Память

На стадии конкретных операций заметное развитие получают многие способности памяти. В главе 8 мы уже говорили о том, что дети в течение дооперационального периода хорошо справляются с задачами на узнавание и плохо — с задачами на воспроизведение по памяти. Им еще трудно пользоваться приемами запоминания, даже такими простыми, как повторение про себя. Однако в возрасте от 5 до

7 лет способность перечислять по памяти запомненные предметы значительно повышается. В это время большинство детей начинают осознанно ставить себе задачу запомнить определенный материал. Ребенок смотрит на запоминаемый материал и начинает повторять его про себя до появления субъективной уверенности в том, что он его запомнил. Позднее дети уже могут группировать материал по категориям, а еще через некоторое время — даже создавать небольшие рассказы и зрительные образы, помогающие лучшему запоминанию. Такое все более осознанное применение стратегий запоминания делает воспроизведение по памяти у старших детей все более эффективным (Flavell, 1985).

Учащиеся начальных классов усваивают различные стратегии, помогающие им запоминать материал. Иногда эти стратегии называют *приемами управления памятью*. Давайте посмотрим, как совершенствуются некоторые из этих приемов.

1. *Повторение*. Поначалу дети просто повторяют каждое запоминаемое слово, несколько раз произнося его про себя. Примерно в возрасте 9 лет они начинают повторять слова группами, вместо того чтобы повторять по одному слову за раз (Ornstein, Naus, & Liberty, 1975; Ornstein, Naus, & Stone, 1977).
2. *Организация*. Другим важным достижением в области стратегий запоминания является умение организовывать запоминаемый материал. Если ученики 1–3-х классов склонны связывать слова посредством простых ассоциаций, в зависимости от близости расположения слов в предъявленном списке, то дети более старшего возраста организуют слова в группы по общим признакам, например яблоки, груши и виноград — это «фрукты». Дети, группирующие слова по категориям, способны запомнить и воспроизвести по памяти больше материала, чем те, кто этого не делает. Однако до 9-летнего возраста они редко пользуются этой стратегией по собственной инициативе (Bjorklund, 1988).
3. *Семантическая обработка*. Если понаблюдать, как дети запоминают предложения или целые абзацы, то выясняется, что они часто могут вспомнить не только фактически сказанное, но и то, что они логически выводят из запомненной фразы. В серии проведенных Скоттом Пэрисом и его коллегами исследований детям предлагали для запоминания предложения типа: «Ее подруга подметала пол». Затем их спрашивали, был ли у этой подруги веник. Для детей 11 лет не составило труда логическим путем прийти к выводу о наличии у нее веника, тогда как 7-летние дети не могли сказать ничего определенного, ссылаясь на отсутствие информации (Paris, Lindauer, & Cox, 1977). Этот активный процесс, называемый *семантической обработкой*, предполагает использование логического вывода для реконструкции события, вместо простого воспроизведения «нередактированной» копии хранящейся в памяти информации (Flavell, Miller, & Miller, 1993).
4. *Создание умственных образов*. Детей можно научить запоминать необычный материал, создавая на его основе умственный образ. Детям постарше легче создавать такие образы, чем маленьким детям, причем их образы отличаются большей яркостью и лучше запоминаются (Siegler, 1986).
5. *Поиск информации в памяти*. Часто дети, пытаясь разобрать слово по буквам, ищут хранящиеся в памяти правильные буквы. Они могут знать, с какой буквы

начинается слово, но иногда им нужно проверить несколько возможностей. Дети более старшего возраста лучше владеют подобными стратегиями поиска информации в памяти (Flavell et al., 1993).

6. *Создание сценариев.* Для сохранения регулярно повторяющихся событий память можно организовать в виде набора сценариев. Событие, которое происходит вновь и вновь, нет надобности каждый раз сохранять отдельно в памяти. Его можно сохранить в виде стандартной последовательности постоянных событий вместе со «слотами» (ячейками) для изменяемых элементов. Например, сценарий «Утро школьного дня» может содержать типичные, происходящие утром события: подъем, одевание, завтрак и т. д. Слоты же могут заполняться такими изменяемыми элементами, как надеваемая одежда, меню завтрака и темы утреннего разговора (Nelson, & Gruendel, 1986).

Метапознание

Метакогнитивные навыки также развиваются на протяжении среднего детства. Под *метапознанием* понимают сложные интеллектуальные процессы, позволяющие детям осуществлять текущий контроль за своим мышлением, памятью, знаниями, целями и действиями. В период среднего детства дети развивают метакогнитивную способность, которой пользуются при планировании своих действий, принятии решений и выборе эффективных стратегий памяти и решения задач.

МЕТАПОЗНАНИЕ

Текущий контроль, осуществляемый человеком за его собственными процессами мышления и памяти, знаниями, целями и действиями.

В своем описании метапознания Флейвел (Flavell, 1983) приводит следующий пример. Детей дошкольного и младшего школьного возраста просили заучить названия группы предметов и сообщить экспериментатору о готовности отвечать лишь тогда, когда они будут уверены, что все хорошо запомнили. Через некоторое время школьники младших классов говорили, что готовы, и, как правило, это соответствовало действительности. При тестировании они безошибочно называли все предметы. Дошкольники отвечали не столь успешно, хотя перед этим также уверяли экспериментатора, что все хорошо запомнили.

Несмотря на искреннее намерение дошкольников запомнить и воспроизвести названия предметов, они не обладали той когнитивной способностью, которая необходима для успешного выполнения задания: они не могли контролировать свои интеллектуальные процессы. Способность контролировать свои процессы мышления и памяти появляется примерно в 6 лет и более полно проявляет себя между 8 и 10 годами. Например, если большинство четвероклассников могут использовать категориальную организацию в качестве приема запоминания, то второклассники на это еще не способны. Однако эти приемы наиболее эффективны для заучивания типичного или знакомого материала (Hasselhorn, 1992).

Подобно другим аспектам когнитивной способности, метакогнитивные навыки продолжают развиваться в течение всего среднего детства, а также подросткового и юношеского периодов. Так же как 9-летний ребенок обладает большей метакогнитивной способностью, чем 4-летний, умение 15-летнего подростка осуществлять

текущий самоконтроль превосходит аналогичное умение 9-летнего ребенка. Поскольку дети используют навыки самоконтроля при речевом общении, чтении, письме и в другой умственной деятельности, метапознание играет крайне важную роль в когнитивном развитии.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишнте главные иовообразования в памяти и метапознании, которые характерны для среднего детства.
2. Опишите 6 главных приемов управления памятью, применяемых младшими школьииками.
3. Как метакогнитивные навыки увеличивают интеллектуальиые возможности детей?

Растущие когнитивные возможности ребенка младшего школьного возраста находят свое выражение в употреблении им все более сложных языковых конструкций и впервые обретенной способности читать и писать. Мы рассмотрим эти успехи в языковом развитии в следующем разделе.

ЯЗЫКОВОЕ РАЗВИТИЕ

Среднее детство — это время, когда дети совершенствуют навыки устной речи. По мере того как продолжает расширяться словарный запас детей, они овладевают все более сложными грамматическими структурами и более тонким словоупотреблением. Например, дети начинают употреблять страдательный залог («Мальчик был укушен змеей»), хотя они могут делать при этом грамматические ошибки. Они также начинают понимать, что предложение вроде следующего: «За Джоном присматривали, когда он играл на пляже», предполагает участников, которые прямо не названы.

Язык и грамотность

Хотя развитие устной речи в течение этого периода буквально бросается в глаза, оно часто отходит на второй план перед развитием грамотности. Пожалуй, наибольшим достижением языкового развития в период среднего детства является развитие навыков, связанных с чтением и письмом. Подобно тому, как дошкольники выучиваются говорить и понимать устную речь, дети школьного возраста выучиваются читать и писать.

Несмотря на то что чтение требует освоения фонетики и приобретения навыков декодирования графем, а письмо — совершенствования тонких моторных навыков, необходимых для написания букв, ошибочно было бы сводить суть этих крупных достижений к таким ограниченным компонентам. Ведь чтение — это еще и восприятие смысла письменного текста, а письмо — еще и передача смысла в письменной форме. И чтение, и письмо — это формы символической коммуникации, предполагающие, помимо прочего, наличие внимания, восприятия, памяти, ассоциаций с имеющимися знаниями и конкретного контекста.

Именно через посредство символической коммуникации дети научаются осуществлять связь с внешним миром и воздействовать на внутренний мир собственных мыслей и чувств. «Люди, принадлежащие к одной культуре, используют одинаковые способы наполнения разных форм (таких, как звуки, действия, знаки на бумаге, скульптуры в парке) смыслом, — отмечает Анна Хаас Дайсон (Dyson, 1993), занимающаяся исследованиями развития грамотности. — Эти символы — эти соединительные звенья между формами и смыслами — связывают нас с другими людьми и в то же время организуют наши чувства, опыт и мысли».

Чтение и письмо — естественные продукты непрерывно растущей языковой компетентности ребенка. Признание взаимосвязи между процессами овладения устной и письменной речью привело к *пониманию грамотности с точки зрения целостного подхода к языку* (Field, & Spangler, 1995). Вместо того чтобы искать тот момент, когда у ребенка развивается готовность к освоению чтения и письма, сторонники подхода к языку как целостности ставят в центр концепцию *эмерджентной грамотности*[1]. Согласно этой концепции, навыки, связанные с овладением устной и письменной речью, развиваются на протяжении ряда лет, начиная с младенчества и постепенно совершенствуясь в ходе непрерывающегося ни на мгновение процесса (Teal, & Sulzby, 1986). Таким образом, рассказы, которые малыш слушает еще до того, как научится говорить, «письмена», оставляемые карандашом начавшего ходить ребенка в папином блокноте, и «чтение» дошкольником по памяти текста любимой книжки — все это можно с полным основанием рассматривать как ранние проявления таких форм деятельности, как чтение и письмо. Как показано ниже, родители и учителя могут способствовать эмерджентной грамотности ребенка, создавая обогащенную среду дома и в школе. Главная цель при создании такой среды — помочь детям приобрести основы грамотности, которые им понадобятся для учения.

Основные компоненты грамотности

1. Обогащенная письменной речью среда:
- взрослые, читающие для своих собственных целей;
- взрослые, пишущие для своих собственных целей;
- семейное чтение вслух;
- опыт письма под диктовку родителей;
- возможность обращаться не только к специфически детской литературе (комиксы, рассказы в картинках), но и к художественным текстам;
- возможность знакомиться со значениями слов и выражений в соответствующем этим значениям контексте (например, надпись «не работает» на автомате для продажи напитков);
- возможность пользоваться «функциональными печатными материалами» (например, инструкциями), не прочтя которые ребенок не может совершить то, что он хочет;

[1] Поиятне «эмерджеиция» (от лат. «emergere» — «появляться», «выиосить иа поверхность») было сформулировано английским психологом и биологом К. Л. Моргаиом — одним из главиых представителей фнлософской школы «эмерджентиого эволюционизма» в рамках англнйской метафизики (см. Morgan K. «Emergent evolution», 1923; «The emergence of novelty», 1933). Согласно Моргаиу, развитие представлено не только рядами результнрующего развития (непрерывиого усложнеиия элементов за счет иакапливающихся измеиеинй), ио и возинкновением совершеиио иовых рядов «восходящего развития, внезапио выиосящего иа поверхиость новое качество». — *Прим. науч. ред.*

- возможность обратиться к помощи взрослых, если ребенок не может самостоятельно справиться с перечисленным в двух предыдущих пунктах.

2. Обогащенная устной речью среда:
- образцы языка взрослых;
- взрослые, слушающие детей;
- свободное знакомство с речью других и опробование собственной речи:
  - — в разговорах со сверстниками
  - — в сюжетно-ролевых играх;
- возможности обогащения словарного запаса;
- доступ к необходимой информации о значении слов.

3. Приобретение интересного опыта:
- игры;
- повседневная жизнь;
- загородные прогулки;
- исследования природы.

4. Опыт символической репрезентации:
- театральные постановки;
- рисование и живопись;
- музыка и танцы.

5. Добровольное экспериментирование с письменной речью:
- проведение отдельных линий;
- каракули;
- нефонетическое письмо;
- написание сообщения для кого-то.

6. Добровольные пробы сил в чтении:
- «чтение» по памяти;
- чтение с контекстными подсказками;
- поиск письменной формы услышанного слова.

Источник: Fields M. V., & Spangler K. L. (1995) Let's begin reading right: Developmentally appropriate beginning literacy (3rd ed., p. 104). Englewood Cliffs, HJ: Merrill

Развитие навыков чтения и письма в среднем детстве представляется сложным, многомерным процессом, возникающим из социокультурного контекста. Признание того, что социокультурные факторы играют важную роль в приобретении грамотности, произошло относительно недавно. В 80-х годах, например, исследователи и педагоги все еще пытались применять взрослые стратегии сочинения и понимания текстов к процессам научения детей. Современный взгляд на развитие грамотности с позиции социального интеракционизма основывается на теоретических представлениях Л. С. Выготского (Vygotsky, 1978) [1], утверждавшего, что дети выучиваются читать и писать в релевантной социальной ситуации.

Таким образом, дети приобретают основы грамотности, взаимодействуя с родителями, братьями и сестрами, учителями и сверстниками. Характер этих взаимодействий может различаться, равно как и их вклад в развитие грамотности ребенка.

[1] Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. Т. 3. — М.: Просвещение, 1983. С. 177–200. — *Прим. науч. ред.*

В процессе самопроизвольно возникающих обсуждений различных тем дети помогают друг другу решать задачи и уяснять смысл понятий.

Родители, например, могут внести наибольший вклад в этот процесс именно благодаря постоянным разговорам с детьми, носящим характер эмоционального общения, а вовсе не посредством усилий, направленных на занятия с ребенком чтением и письмом (Snow, 1993). Недавнее исследование показало, что дети по-разному реагируют на активные занятия чтением со своими сверстниками и на занятия с учителем (Daiute et al., 1993). Если учитель помогает детям приобретать новые знания и навыки, необходимые для того, чтобы научиться хорошо читать и писать, то взаимодействия со сверстниками дают им возможность в непринужденной обстановке обсуждать возникающие проблемы и делиться своими мыслями. И как результат, когда дети работают друг с другом, они склонны больше разговаривать, чем при работе с учителем. Такая интенсивная речевая деятельность является чрезвычайно важной для развития грамотности, поскольку в ней устанавливаются связи между тем, что ребенок уже знает, и тем, что он в данный момент пишет или читает.

Говоря в целом, социальные интеракции детей образуют гораздо более важную основу для приобретения грамотности, чем просто овладение элементами письменной речи. Так же как общение или решение различных проблем происходит в конкретной окружающей обстановке, читать и писать дети учатся тоже в социальной среде. Понимание этого факта способствует более широкому взгляду на проблемы грамотности. Вместо того чтобы рассматривать эти проблемы исключительно как индивидуальные трудности ребенка, специалисты в области педагогики теперь больше внимания уделяют отношениям ребенка с членами семьи, сверстниками и учителями, определяющим устройство его социального мира (Daiute, 1993).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Изложите концепцию эмерджентной грамотности, исходя из представлений о языке как целостности.
2. Как родители и учителя могут способствовать эмерджентной грамотности?
3. Охарактеризуйте роль социокультурных факторов в приобретении грамотности.

НАУЧЕНИЕ И МЫШЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В ходе нормального, полноценного развития ребенка важнейшая роль принадлежит школе. Именно здесь дети проверяют свои интеллектуальные, физические, социальные и эмоциональные данные и получают возможность определить, насколько они соответствуют стандартам, установленным родителями, учителями и обществом в целом. В школе дети приобретают уверенность в своей способности овладевать знаниями о мире и развивать социальные отношения со сверстниками.

Поступив в школу, дети сталкиваются с рядом требований и ожиданий со стороны нового окружения, причем существует значительная разница между этими требования и теми, к которым ребенок привык дома. Как вы увидите дальше, дети существенно различаются в том, насколько хорошо они приспосабливаются к новым требованиям. Они также различаются по своей способности к критическому мышлению. С другой стороны, их родители тоже различаются в том, насколько они помогают своим детям учиться.

Новые требования и ожидания

С началом школьного обучения дети, возможно впервые в жизни, отделяются от своих родителей и должны приступить к установлению доверительных отношений с незнакомыми взрослыми. В то же время им предоставляется больше независимости. Маленький мальчик уже не может крикнуть учителю: «Надень мне ботинки!» От него ожидают, что теперь он способен это сделать сам. В младших классах детям даже приходится конкурировать между собой за внимание и помощь взрослого.

Независимо от того, в какую школу поступает ребенок, всегда существует огромное различие между тем, что считается приемлемым и ожидаемым от него дома, и новыми требованиями, предъявляемыми к нему в школе. Чем сильнее это различие, тем труднее будет ребенку приспособиться к новым условиям. От детей, которые только начали интернализовать нормы жизни своей семьи, ожидают приспособления к полностью новому набору требований. Успешность этого перехода зависит от общей обстановки в семье и в школе, а также от особенностей индивидуального развития ребенка. От того, насколько хорошо справился ребенок с новыми формами зависимости, расширением автономии, с необходимостью соблюдать установленную в школе дисциплину, обуздывать свою агрессивность и прислушиваться к голосу совести, будет зависеть его адаптация к школьной жизни. Хотя учителя признают, что внутренние ресурсы первоклассника могут быть весьма ненадежны, от него требуют такой приспособляемости, какой редко ожидают даже от взрослых.

С первого дня в школе от детей ожидают усвоения сложных социальных правил, регламентирующих отношения в классе. Отношения с одноклассниками заключаются в нахождении верного баланса между сотрудничеством и соперничеством. Подобным же образом, отношения с учителем состоят из компромисса между независимостью и послушанием.

Некоторые школы имеют детально разработанные уставы, или кодексы, поведения: дети должны молча слушать, когда говорит учитель; они обязаны тихо вести себя на переменах; спрашивать разрешения выйти в туалет и поднимать руку, когда хотят что-то сказать. На закрепление этих правил может тратиться масса времени. Студенты психологических специальностей иногда посещают уроки в государственных школах и наблюдают за тем, сколько времени учителя тратят на следующие формы работы: 1) изложение и объяснение материала; 2) управление работой учеников на уроке; 3) формулирование основных правил поведения в классе; 4) замечания, наказания и поощрения; 5) другие действия. Результаты этих наблюдений показывают: совсем не редко учитель тратит всего лишь 10–15 % учебного времени на действия первого и второго пунктов (Sieber, & Gordon, 1981). Исследования же показывают, что дети лучше учатся и больше усваивают на тех уроках, где максимум времени отводится на учебную работу, то есть когда учитель не менее половины урока посвящает обучению в собственном смысле слова, а остаток времени тратит на выполнение остальных функций, вроде поддержания порядка в классе (Brophy, 1986). И тем не менее значительное количество времени и усилий может тратиться на то, чтобы приучить детей к тем или иным требованиям поведения в классе, — требованиям, которые имеют весьма отдаленное отношение к их интеллектуальному или социальному росту.

Формирование умения учиться и критически мыслить

В современном быстро меняющемся мире с избытком хватает того, чему человек должен научиться, не хватает лишь одного — времени, чтобы это сделать. Когда новые знания устаревают буквально за одну ночь, люди должны всю жизнь оставаться учениками, способными усваивать и правильно организовывать огромное количество поступающей информации. Поэтому многие педагоги стараются не фокусировать внимание учеников на усвоении отдельных несвязных фактов и принципов, а помогают им научиться самостоятельно производить отбор информации и критически ее осмысливать.

Педагоги и психологи рекомендуют разнообразные стратегии обучения, нацеленные на развитие мышления учащихся. По мнению Косты и его коллег (Costa et al., 1985), детям необходимо развивать 6 видов умственной деятельности:

1. *Вспоминание*: восстановление в памяти фактов, представлений и понятий.
2. *Воспроизведение*: следование образцу или алгоритму.
3. *Обоснование*: подведение частного случая под общий принцип или понятие.
4. *Реорганизация*: преобразование исходных условий задачи в новую проблемную ситуацию, позволяющую найти оригинальное решение.
5. *Соотнесение:* связывание вновь приобретенных знаний с усвоенным ранее или с личным опытом.
6. *Рефлексия*: исследование самой мысли и причин ее появления.

Учить детей так, чтобы у них развивалось критическое мышление, труднее, чем просто сообщать им отдельные факты и закономерности (Costa, 1985). Например, для развития умения обосновывать свои выводы и решения, учителя должны заин-

тересовать учеников необычными задачами и материалами. Цель — усилить любознательность и стремление исследовать неизвестное, раскрывать связи между понятиями, приучить оценивать альтернативы и научить учеников создавать и проверять гипотезы.

В течение последних 10 лет в американских школах пытаются учить детей учиться и критически мыслить; индивидуализировать обучение, учитывая уровень развития ребенка и присущий ему стиль учения; создавать условия для самостоятельного, саморегулируемого — в плане уровня и темпов — учения. Часто это приводит к значительному росту немногочисленных по составу групп с различными программами обучения. При хорошей организации обучения в таких группах дети проникаются духом *сотрудничества*, а не *соперничества* в учении. Методики совместного учения ведут к заметному повышению успеваемости как среди представителей основного населения, так и среди представителей национальных и этнических меньшинств (Johnson, Stanne, & Garibaldi, 1992). Совместное учение также существенно повышает статус девочек среди одноклассников по сравнению с тем, когда применяются методики обучения, сосредоточенные на индивидууме (Petersen, Johnson, & Johnson, 1992). Однако, несмотря на очевидный успех многих американских методик обучения, американские школьники не могут похвастаться такими успехами в математике и точных науках, как школьники азиатских стран. В приложении «Разрыв в уровне математического образования в школах Северной Америки и Азии» описываются причины, объясняющие это явление.

Успехи в школе

На успехи учащихся влияют многие факторы. Дети со слабым здоровьем или получающие недостаточное питание, озабоченные проблемами в семье или обладающие заниженной самооценкой, часто недостаточно успешно справляются со школьными заданиями. Восприятие себя как компетентного ученика также может иметь заметное влияние на успешность учения. Одно из исследований показало, что 20 % школьников недооценивают свои реальные способности. Эти дети просто не ожидают от себя многого и удивляются, если их оценки время от времени оказываются высокими (Phillips, 1984).Согласно Дэвиду Мак-Клелланду (McClelland, 1955), причины более высоких достижений в учебе одних детей по сравнению с другими могут быть связаны с ценностями той культуры, в которой они воспитаны. Проведя сопоставление нескольких исторических периодов в ряде различных культур, Мак-Клелланд пришел к выводу, что *мотивация достижения* — стремление достичь успеха и превосходства — является культурной ценностью. На любом этапе развития общества в одних социальных группах личные достижения ценятся выше, чем в других (deCharms, Moeller, 1962). Кроме того, разные культуры или субкультуры могут ценить различные *виды* достижений. В одних группах больше ценят образовательный уровень, в других предпочтение отдают успеху в обществе. Дети, родители которых разделяют ценности, отличные от принятых в школе, часто имеют более слабую мотивацию к учению. Такие дети могут направить свою потребность в достижениях в другие сферы деятельности.

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: РАЗРЫВ В УРОВНЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ СЕВЕРНОЙ АМЕРИКИ И АЗИИ

Как известно, студенты колледжей, приехавшие для обучения в США из Японии и Тайваня, превосходят в математике и точных науках своих американских сокурсников. Почему так происходит? Неужели все эти студенты принадлежат к некой особой группе — наиболее одаренных, обладающих высокой мотивацией представителей интеллектуальной элиты? Каков средний уровень математических знаний учащихся (9–10-х или 11–12-х классов) в школах этих стран?

Общее впечатление о превосходстве азиатских учащихся в математике и других точных науках подтверждается исследованиями, проведенными в конце 60-х и начале 70-х годов (Comber, & Keeves, 1973; Husen, 1967). Результаты всех этих исследований свидетельствуют, что средний уровень академических достижений в 9–12-х классах азиатских школ выше достижений американских школьников. Более поздние исследования выявили аналогичные различия в успехах по математике у детей всех возрастов, вплоть до подготовительных классов (Stevenson, Azuma, & Hakuta, 1986). Согласно этим исследованиям, средний балл в подготовительных американских классах оказался ниже, чем в японских. В 1-м классе разрыв увеличивался, а к 5-му классу становился очень большим. Этот разрыв оказался настолько большим, что при сравнении 60 5-х классов в Японии, Тайване и США средний балл по математике в лучшем по успешности освоения этого предмета американском классе оказался ниже среднего балла по математике во всех японских и, за исключением одного, во всех тайваньских классах. Даже спустя 20 лет после того, как преподаванию математики в США стали придавать большее значение, разрыв в освоении математики учащимися американских начальных школ, с одной стороны, и японских и китайских — с другой, в 1990 году оставался столь же велик, как и в 1980-м (Stevenson, Chen, & Lee, 1993).

Для выяснения причин этого разрыва в 1986 и 1987 годах была проведена серия исследований, посвященных различиям в методах обучения на Тайване, в Японии и в США. Хотя американская и азиатская системы образования имеют много общего — возраст поступления детей в подготовительные классы, характер общеобразовательных предметов, по меньшей мере, вплоть до младшей средней школы, признание в обществе важности образования, — все же можно увидеть и существенные различия. В Японии, на Тайване и во многих европейских странах для поступления в среднюю школу необходимо сдавать вступительные экзамены, чего не предусмотрено в Соединенных Штатах. Служебная или производственная карьера в перечисленных азиатских странах также в немалой степени зависит от успехов в учебе. В результате даже школьники младших классов в Японии и на Тайване ощущают заметное дааление извне, заставляющее более ответственно относиться к школьным занятиям. Дети в США испытывают значительно меньшее давление подобного рода. Общенациональные экзамены в Японии и на Тайване оказывают влияние на учебные планы и программы, которые должны соответствовать единым национальным стандартам, установленным для всех классов в начальной и средней школе. В Америке же общегосударственные или региональные экзамены влияют только на поступление в старшие классы средней школы и в колледжи.

Существуют также явные различия в методике обучения. Американские дети проводят в школе значительно меньше времени, чем их сверстники в Японии и на Тайване, причем, находясь в школе, они меньше времени заняты учебной работой в классе. Например, согласно результатам одного исследования, в то время как в США учащиеся 5-х классов занимаются учебной работой в школе только 19,6 часа в неделю (исключая время, затрачиваемое на завтраки, уроки физкультуры, переходы из класса в класс и т. п.), тайваньские и японские дети проводят за учебной работой соответственно по 40,4 и 32,6 часа в неделю. Более того, американские школьники тратят меньше учебного времени на занятия математикой. В 5-х классах США на уроки математики отводится, в среднем, 3,4 часа в неделю, тогда как на Тайване — 11,4 часа, а в Японии — 7,6 часа.

Вероятно, одной только разницей в часах можно было бы объяснить разрыв в уровне математической подготовки американских и азиатских учащихся, но существенные различия обнаруживаются и в организации классов, и в поведении учителей, и в поведении учеников. Количество учеников в классах американских школ меньше, и дети больше работают самостоятельно или в небольших группах, чем совместно со всем классом. Азиатские же дети большую часть времени на занятиях по математике участвуют в совместной работе всего класса. Хотя американский подход предоставляет учителям возможность давать учащимся индивидуальные задания, добиваться от учащихся самостоятельного решения задач и оказывать помощь отдельным ученикам или небольшим группам, все же в нем имеются и определенные недостатки. Значительную часть времени дети работают без непосредственного наблюдения со стороны учителя. Исправления ошибок и помощь учителя запаздывают или вообще отсутствуют. Исследования показали, что американские дети 21 % времени проводят не на своих местах и 17 % времени занимаются посторонними делами, не связанными с выполнением задания. Сравните эти цифры с наблюдаемыми в японских и тайваньских школах, где дети отсутствуют на своих местах только 4 % и 2 % времени соответственно. Вдобавок ко всему, учителя в школах азиатских стран, как правило, лучше подготовлены, больше внимания уделяют своему предмету и интереснее излагают материал. Внимание учеников и их вовлеченность в учебный процесс на уроках значительно выше (Stigler, Lee, & Stevencon, 1987).

Должны ли американские школы отказаться от индивидуализированного обучения и от работы с малыми учебными группами, в которых ученики, хотя и работают совместно, но часто остаются без присмотра учителя? Специалисты предлагают несколько простых способов решения этой проблемы, например увеличение количества часов математики в начальных классах и сокращение не относящихся к учебному процессу временных затрат. Кроме того, они рекомендуют поддерживать более прямую связь учителя с учениками и обеспечивать более высокий уровень подготовки учителей математики. Оценивая различия между системами образования в США и азиатских странах, возможно, вносящие свой вклад в образование разрыва в математической подготовке, Гарольд Стивенсон (Stevenson, 1992) указывает на большее количество времени, которое азиатские учителя посвящают внеклассной работе (это может косвенно влиять и на уровень их педагогического мастерства). Например, учителя в Японии и на Тайване проводят в классе только 60 % того времени, которое они находятся в школе. Остальное время они занимаются планированием уроков, обсуждением с коллегами учебного расписания и методов эффективного преподавания, а также обеспечением обратной связи с учениками.

Тот факт, что дети в азиатских странах превосходят своих американских сверстников в изучении математики и других точных наук, возможно, объясняется различиями в методике преподавания. Одно из таких различий состоит в том, что американские школьники проводят в школе меньше времени, чем, например, японские.

Источник: Stigler et al. (1987); Stevenson, Comber, & Keeves (1973); and Husen (1976)

Половые различия и успехи в учении

На успехи в школе определенное влияние оказывает и пол учащихся. В своем пионерском исследовании накопленных в литературе данных о половых различиях Маккоби и Джеклин (Maccoby, & Jacklin 1974) пришли к выводу, что девочки, в среднем, превосходят мальчиков в вербальных навыках, тогда как мальчики, в среднем, достигают лучших результатов в вычислениях и оперировании пространственными представлениями. Эти различия имеют множество причин. Например, несмотря на то что в уровне развития мозга у разных полов существенных различий не наблюдается (Kimura, 1992), на поведение детей, бесспорно, влияют разные социальные ожидания в отношении мальчиков и девочек. Как указывает Кэрол Гиллиган (Gilligan, 1987), девочки, которые в период среднего детства отличаются уверенностью в себе и обладают сильным чувством личной идентичности, в отрочестве и юности иногда сталкиваются с серьезными препятствиями в своем интеллектуальном развитии. С началом полового созревания у них возникает необходимость привести собственные представления о том, что значит быть женщиной, в соответствие с тем, что они видят вокруг себя. Внешняя привлекательность и соответствие общепринятым стандартам могут оказаться важнее, чем хорошие отметки в школе.

Кроме того, в обществе порой существует убеждение, что математика и точные науки являются в большей степени мужскими дисциплинами, чем литература и языки. Таким образом, многие взрослые — даже учителя — пребывают в уверенности, что мальчики более способны к математике, чем девочки, и поэтому уделяют им больше внимания при преподавании этого предмета. Неодинаковый подход к обучению мальчиков и девочек, обусловленный неодинаковым подходом к ним учителей, подробно рассматривается в приложении «Равенство полов в классе».

Недавнее исследование показало, что, хотя половые различия и проявляются при измерении специальных способностей стандартизированными тестами, в последние годы эти различия стали менее выраженными. Например, анализ результатов Предварительного теста академических способностей (PSAT) [1] с 1960 по 1983 год выявил наличие статистически значимых половых различий. Девочки, в среднем, продемонстрировали лучшие знания в грамматике, орфографии и более высокую скорость восприятия информации. Мальчики, в среднем, отличались лучшим пространственным воображением, бо́льшими успехами в школьной математике в старших классах и более развитыми механическими способностями. Не было выявлено различий в способности рассуждать при работе со словесным, числовым и образным материалом. Несмотря на то что отмеченные половые различия на протяжении анализируемого периода резко уменьшились (Feingold, 1988), разрыв в максимальных достижениях по математике в старших классах между мальчиками и девочками постоянно сохраняется.

---

[1] Предварительный тест академических способностей (PSAT) является укороченным вариантом известного теста академических способностей (SAT), применяемого в США с 1926 года для оценки у абитуриентов способности к обучению в колледже. PSAT используется с 1959 года и проводится на более ранней ступени обучения (что отражено в названии теста); этот вариант SAT служит для предварительной оценки способностей старшеклассников к обучению в высшей школе и широко применяется в консультировании по вопросам образования. — *Прим. науч. ред.*

Девочки, хорошо успевающие по математике в среднем детстве, в подростковом возрасте могут уделять ей меньше внимания из-за существующих в общественном сознании стереотипов, согласно которым математическое мышление более типично для мужчин, чем для женщин.

Негативный опыт, получаемый в школе и дома, в сочетании с широко распространившимися половыми стереотипами, возможно, вносит больший вклад в появление половых различий в академических достижениях, чем физиология мозга. Как мы видели при обсуждении моторного развития в главе 8, несмотря на отсутствие значительных различий в физической силе мальчиков и девочек дошкольного и младшего школьного возраста, и мальчики, и девочки традиционно считают, что мальчики сильнее. Как и в случае физического развития, важно, чтобы все дети получали хотя бы тот минимум стимуляции и обучения, который необходим для оптимального интеллектуального развития.

Влияние родителей на успехи детей в школе

Роль родителей в создании поддерживающей среды и стимулировании развития определенных навыков, помогающих детям преуспевать в учении, чрезвычайно важна. Если ребенок происходит из семьи с напряженными отношениями между родителями или семьи, в которой родители вовлечены в криминальную деятельность; если мать ребенка страдает психическим расстройством; если ребенку негде заниматься из-за плохих жилищных условий или если ему приходится жить то в одной семье, то в другой, — велика вероятность того, что он будет плохо успевать в школе: такой ребенок лишен условий, необходимых для нормальной учебы (Sameroff et al., 1993).

И напротив, для родителей детей с хорошей школьной успеваемостью характерны некие общие формы поведения, вне зависимости от экономических условий. Обзоры исследований факторов успешности обучения в школе указывают на 3 переменных, относящихся к родительскому поведению (Hess, & Holloway, 1984).

1. Родители успевающих детей имеют реалистические представления о текущих достижениях своих детей, но при этом верят, что в будущем они обязательно преуспеют в своей карьере. Такие родители помогают детям развивать уверенность в себе, поощряя к выполнению соответствующих возрасту задач в школе и дома.
2. Отношения родителей и детей отличаются теплотой и любовью. Используемые родителями методы контроля и поддержания дисциплины характерны скорее для авторитетного, чем авторитарного стиля родительского поведе-

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: РАВЕНСТВО ПОЛОВ В КЛАССЕ

В одной элитной частной школе Нью-Йорка недавно произошел такой случай: несколько учеников 1-го класса сказали своим одноклассницам, что они «сексуальные девчонки» и предложили им «заняться сексом». Когда родители узнали, что учительница ограничилась советом девочкам не обращать внимания на глупую болтовню мальчишек, некоторые из них пошли к директору школы, а затем беседовали с родителями мальчиков. Мать одной из этих 7-летних девочек сказала: «Я была очень огорчена тем, что моей дочери дали понять: мальчики сильнее и агрессивнее, а ей остается быть просто жертвой».

Несмотря на заверения директора, что учителя в этой школе относятся к мальчикам и девочкам одинаково и затрачивается немало усилий, чтобы создать атмосферу равенства полов (например, приготовишки не носили нарядной одежды в школе и не играли в игры типа «дочки-матери»), мать этой девочки организовала комитет для изучения того, насколько обстановка в школе способствовала вышеописанной выходке первоклассников. Тем временем учительница объяснила детям, почему слова мальчиков были оскорбительны для девочек, и напомнила о необходимости относиться друг к другу с уважением.

К сожалению, это не единичный случай. Родители и педагоги по всей стране все чаще и чаще сталкиваются со случаями неравенства полов в классе. Многие стали обращать внимание на эту проблему после опубликования в 1992 году Американской ассоциацией выпускниц университетов (AAUW) доклада «Как школы обманывают девочек». В этом докладе говорится о том, как стремительно падают в подростковом возрасте самоуважение девочек и их школьная успеваемость. Через год после выхода доклада и отчасти в ответ на вызванную им в стране реакцию был проведен день «Дайте нашим дочерям работу». Цель этого мероприятия, которое с тех пор стало ежегодным, — ознакомить 9–15-летних девочек с различными возможностями выбора будущей профессии и тем самым расширить их профессиональные горизонты.

В вышедшей в 1995 году книге Майры и Дэвида Садкеров «Не по справедливости: Как американские школы обманывают девочек» также описаны многочисленные случаи неравенства полов в школе. Садкеры, преподаватели педагогики Американского университета в Вашингтоне, изучали эту проблему в течение 20 лет. Они советуют родителям, обеспокоенным проблемой неравенства полов, приходить

ния. Дети знают границы дозволенного, но при этом чувствуют себя в безопасности и знают о том, что они желанны и любимы.

3. И, наверное, наиболее важная переменная: родители успевающих в школе детей постоянно общаются с ними. Они читают детям книги, внимательно выслушивают их и регулярно разговаривают с ними. Родители поддерживают интерес детей к познанию и исследованию и сами служат ролевыми моделями.

Вообще дети, как правило, хорошо учатся, если родители оказывают им поддержку и помогают своими советами. Так, атмосфера поддержки присуща почти всем семьям выходцев из Юго-Восточной Азии. Родители в этих семьях очень высоко ценят образование и упорную работу и верят, что их дети смогут достичь успеха в любой деятельности, если проявят решимость и упорство (Kaplan, Choy, & Whitmore, 1992). Родители-афроамериканцы, дети которых хорошо учатся в школе, также высоко ценят образование и поощряют развитие самоуважения и веры в свои силы и способности. В то же время они допускают, что их дети могут столкнуться в школе с расовыми предрассудками (Patterson, Kupersmidt, & Vaden, 1990).

Бедность и принадлежность к расовым или национальным меньшинствам могут быть очень серьезными факторами, снижающими интеллектуальные достижения детей; но ведь плохо учатся не только дети из бедных семей или меньшинств. Неуспева-

в школы, где учатся их дети, чтобы понаблюдать за поведением и учеников, и учителей. Интерпретировать свои наблюдения родителям помогут следующие вопросы:

- Спрашивают ли учителя на уроках девочек так же часто, как мальчиков?
- Одинаково ли часто учителя оценивают перед классом достоинство работ мальчиков и девочек?
- Предлагают ли они девочкам больше помощи, давая возможность мальчикам решать задачи самостоятельно?
- Наказывают ли девочек по тем же причинам, что и мальчиков?
- Стоят ли девочки за спинами мальчиков в качестве простых наблюдателей при выполнении лабораторных работ?
- Если учитель рассаживает учеников или делит их на группы, не поощряет ли он разделение детей по половому признаку?
- Участвуют ли девочки в спортивных играх во время перемен?
- Бывают ли девочки капитанами спортивных команд?
- Могут ли дети обоих полов назвать 10 известных женщин в американской истории? (Если нет, то, возможно, учебная программа в этой школе страдает предвзятостью в освещении роли мужчин и женщин в обществе.)

Во многих школах учителя начинают понимать необходимость выявления случаев неравноправия полов и преодоления этого явления. По данным Лавли Х. Биллупс, директора отдела педагогических исследований Американской федерации учителей, около 5 % американских школ «имеют серьезные программы для решения проблемы неравенства полов». По ее оценкам, эта цифра в недалеком будущем увеличится вчетверо. В качестве возможного направления работы можно привести пример Манхэттенской окружной школы — частной восьмилетней школы в Нью-Йорке. Эта школа получила грант «равенства полов» на 5 лет общей суммой 100 000 долларов, который будет использован для того, чтобы «сбалансировать педагогическую работу в отношении равенства полов».

1. Исходя из вашего личного опыта и наблюдений, существует ли в школах неравенство полов? Почему вы так считаете?
2. Из каких других источников дети пополняют лексику, отражающую неравенство полов в обществе?
3. Как, по вашему мнению, можно преодолеть существующее в классах различное отношение к мальчикам и девочкам?

ющие ученики могут принадлежать и к семьям со средним и высоким достатком. Дети, чьи родители уделяют слишком большое внимание детским развлечениям или социализации, как правило, учатся хуже детей, чьи родители высоко ценят знания и образование (Kaplan et al., 1992).

С каждым годом увеличивается влияние на успехи учащихся информационных технологий, которые изменяют само существо обучения, — и учения. Этот вопрос мы рассмотрим в приложении «Информационные технологии в современной школе».

В школах измеряют способности и достижения детей, чтобы определить их уровень развития и готовность к освоению новых навыков. Как вы увидите в следующем разделе, эти измерения производятся с помощью разнообразных форм тестов интеллекта, диагностических тестов и тестов достижений.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Каковы требования и ожидания учителей в отношении поступивших в школу детей?
2. Перечислите 6 видов умственной деятельности, необходимых детям для того, чтобы самостоятельно и эффективно учиться и критически мыслить.
3. Объясните, в чем состоят 3 стратегии родительского поведения, помогающие детям успешно учиться в школе.

РАЗВИТИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Не будет преувеличением сказать, что в настоящее время в сфере образования наблюдается резкий переход к использованию новых технологий — компьютеров, мультимедийных компакт-дисков и информационных сетей, — что влечет за собой смену методов обучения и, возможно, поведения.

Компьютеры стали привычным атрибутом каждой школы, и преподаватели стараются найти способы их применения, позволяющие существенно повысить качество усвоения материала учащимися и эффективность их мышления. Компьютеры могут вполне успешно выполнять функцию личных репетиторов для учеников, что делает процесс обучения более быстрым и эффективным. Бесстрастность и беспристрастность машины позволяет свести к минимуму нежелательные аспекты «живого» преподавания, в частности фаворитизм (Lepper, & Gurther, 1989).

Компьютерные программы дают возможность осуществлять непосредственное взаимодействие между учащимся и машиной. В качестве заменителя учителя компьютер реализует *программированное обучение*, которое позволяет преподавать материал в определенной последовательности, регулировать объем каждого урока в зависимости от индивидуальных способностей ученика и обеспечивать текущую обратную связь. Компьютер помогает детям осваивать операции сложения, вычитания, ввода текста с клавиатуры и другие основные навыки, но эффективность программ зависит от того, насколько хорошо они написаны. Однообразные программы могут скорее оттолкнуть детей от компьютерного обучения, чем вызвать к нему интерес (Greenfield, 1984). Обзор различных школьных компьютерных программ показывает, что только одну из десяти программ можно считать достаточно эффективным средством обучения (Hassett, 1984).

Компьютеры применяются и для развития креативности и изобретательности. Дети, обладающие навыками программирования, в определенной степени принимают на себя ответственность за то, что делает компьютер. Пользуясь таким языком программирования, как LOGO, они создают сложные геометрические конструкции. Занятие программированием позволяет детям обнаруживать общие принципы, строить новые формы и анализировать различные структуры (Papert, 1980) [1]. Однако на уровне начальной школы обучение программированию не всегда оказывается достаточно эффективным. Одно из исследований показало, что только около 25 % детей сохраняли интерес к этому предмету после нескольких

[1] Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи. (Пер. с англ.) — М.: Педагогика, 1989. — *Прим. науч. ред.*)

ОЦЕНИВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ

В 40-х и 50-х годах в школах США широко практиковалось обследование учащихся с помощью тестов достижений, личностных тестов и тестов профессиональных способностей. В результате личные дела школьников заполнялись тестовыми оценками, сильно варьирующими по значимости. К началу 60-х многие родители и преподаватели были встревожены явным, по их мнению, злоупотреблением школьным тестированием. Хотя тесты интеллекта, достижений и диагностические тесты используются по сей день, педагоги стали лучше сознавать опасности неправильной интерпретации тестирования (как в сторону занижения, так и в сторону завышения оценок).

Тесты, используемые в качестве составной части о б у ч е н и я, о с н о в а н н о г о н а д и а г н о з е, считаются важнейшими педагогическими инструментами. В этом случае при тестировании ребенка измеряется именно то, на что он способен в данный момент, с единственной целью: чтобы учителя могли сделать

начальных занятий (Hawkins et al., 1982). Возможно, что программирование требует хорошо развитого абстрактного мышления от детей, которые еще находятся на уровне конкретных операций.

Компьютеры способствуют развитию творческой манеры письма. Когда дети научатся вводить текст с клавиатуры и работать с текстовыми редакторами, они могут сравнительно легко сочинять и редактировать собственные рассказы. Для детей младшего возраста существуют программы, позволяющие создавать рассказы без ввода текста. Даже дошкольники могут с помощью графики составлять рассказы в картинках и затем просматривать свои творения (Forman, 1985).

Мультимедийные технологии открывают новые возможности для образования (Stoddart, & Niederhauser, 1993). С использованием мультимедийных компакт-дисков понятия, ранее казавшиеся теоретическими и абстрактными, становятся конкретными или, по крайней мере, достаточно наглядными. Программное обеспечение мультимедийных компьютеров позволяет детям видеть текст, слышать стереофоническое звучание и просматривать видеосюжеты. Один компакт-диск, например, может содержать целую энциклопедию, в которой не только имеется текст о динозаврах с соответствующими иллюстрациями, но и показано, как они двигаются, имитируется их рычание, а малышам, не умеющим читать, компьютер даже расскажет о динозаврах человеческим голосом. Литература, история и искусство оживают на экране монитора — стоит всего лишь щелкнуть «мышью» (Barrett, 1994; Dahl, 1994).

Как будет выглядеть класснал комната XXI века? Высказываются предположения, что учителя и учебники будут играть далеко не ведущую роль. Вместо них привычными средствами станут мультимедийные мониторы, широкая компьютерная сеть и многоканальные системы связи. Учащиеся начальных классов будут смотреть утренний прогноз погоды в форме *видеосюжетов, отражающих развитие метео*рологической ситуации в различных частях земного шара. Благодаря развитию информационных сетей, ученики смогут стать свидетелями или даже по мере сил и возможностей участвовать в решении актуальных естественнонаучных и социальных проблем. Дети будут предсказывать ход процессов и затем проверять свои предположения с помощью интерактивного видео. У них будет возможность создавать каталоги собственных текстовых, графических и звуковых файлов (Barrett, 1994). Все это может существенно изменить характер изучаемого материала и приоритеты навыков и способностей, наиболее важных как на занятиях в классе, так и на рабочем месте.

следующий шаг в обучении. Такая диагностика избегает обобщенных ярлыков типа «отличник» или «неуспевающий»; вместо этого оценивается конкретное, доступное наблюдению поведение или навык. Иногда диагноз ставится на основе наблюдений за повседневной работой ученика в классе или же на специальных проверочных уроках. В других случаях диагноз может основываться на результатах формальных тестов, называемых **критериально-ориентированными**, которые оценивают то, в какой степени ребенок овладел конкретным навыком или насколько он продвинулся к конкретной цели обучения (Glaser, 1963).

Поскольку критериально-ориентированные тесты фокусируют внимание на достижениях индивидуума, они существенно отличаются от более знакомых всем

ОБУЧЕНИЕ, ОСНОВАННОЕ НА ДИАГНОЗЕ

Система обучения, при которой применение тестов и неформального оценивания позволяет учителям получать информацию о развитии умений ребенка на определенный момент времени и, исходя из этого, строить обучение.

КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТЕСТ

Тест, оценивающий результат индивидуума относительно требуемого уровня овладения конкретными навыками или относительно установленной цели обучения.

ТЕСТ, ОРИЕНТИРОВАННЫЙ НА СТАТИСТИЧЕСКУЮ НОРМУ

Тест, который сравнивает результат индивидуума с групповыми результатами, полученными на выборке лиц одного с ним возраста.

тестов, ориентированных на статистическую норму, в которых оценка ребенка сравнивается с оценками большой группы других детей. Большинство стандартизованных IQ тестов, тестов достижений и тестов специальных способностей относятся к этому виду. Если критериально-ориентированный математический тест характеризует точность и скорость ряда конкретных математических операций у того или иного ребенка, то аналогичный, ориентированный на статистическую норму тест показывает, что определенный ребенок выполняет эти математические операции выше (или ниже) среднего уровня, характерного для его возраста или класса. Поэтому, с помощью математического теста, ориентированного на статистическую норму, можно было бы установить, что данный ребенок входит в 10 % учащихся его возраста (или соответствующего класса школы), которые хуже всех других владеют оцениваемыми с помощью этого теста математическими умениями. Однако по результатам такого тестирования мы мало что можем сказать о характере знаний ребенка, причинах, по которым он не освоил эти учебные темы, и порекомендовать, что конкретно ему нужно делать, чтобы преодолеть отставание.

Тестирование интеллекта

В области психологии развития, наверное, нет другой проблемы, вызывающей столько споров, как проблема интеллекта и его диагностики. Эта полемика вышла далеко за пределы узкого круга специалистов, поскольку результаты тестирования интеллекта часто оказывают существенное влияние на дальнейшие перспективы в образовании и в жизни вообще, а также потому, что тесты IQ распространены более всех других, и к ним нигде так серьезно не относятся, как в США. Когда детям с малых лет навешивают определенные ярлыки сообразно величине IQ, результаты могут иметь далеко идущие последствия. Баллы IQ могут повлиять на уровень и качество их образования, определить будущую профессию и наложить сильный отпечаток на Я-образ. Почему мы придаем интеллекту столь большое значение? Что мы пытаемся измерить? В этом разделе мы рассмотрим, что понимается под интеллектом, начиная с первых попыток его измерения и определения.

Альфред Бине. Первый тест для комплексной оценки интеллекта предложил в 90-х годах XIX столетия французский психолог Альфред Бине. Правительство Франции поручило ему разработать методику выявления умственно отсталых детей, которым обучение в обычных школах не приносило большой пользы. В 1916 году в США была введена английская версия теста Бине, переработанная Льюисом Терменом из Стэнфордского университета. В 40-х и 50-х годах она получила широкое распространение. Современная версия шкалы умственного развития Стэнфорд—Бине, широко используемая в США, является прямым «потомком» теста Бине.

В своей концепции интеллекта Бине отводил центральное место таким сложным интеллектуальным процессам, как процессы суждения, объяснения, памяти и

понимания. Для измерения этих способностей он использовал задания, включающие решение арифметических задач, определение слов и вопросы на эрудицию. Бине считал, что интеллект не остается статичным, а растет и изменяется в течение всей жизни. Поэтому хорошо работающим считалось такое задание (пункт теста), которое дифференцировало детей по возрасту. Если более половины 5-летних детей, но менее половины 4-летних могли определить слово *мяч*, то такое задание включалось в список заданий для тестирования 5-летних детей (Binet, & Simon, 1905, 1916). Принятие эмпирической основы для отбора и определения последовательности заданий стало заметной вехой на пути развития тестологии. Итоговый показатель теста Бине получил название у м с т в е н н ы й в о з р а с т.

УМСТВЕННЫЙ ВОЗРАСТ

Показатель успешности выполнения теста интеллекта, определяющий ту возрастную группу, которой больше всего соответствуют результаты ребенка по данному тесту.

Коэффициент интеллекта. Согласно понятию умственного возраста, 4-летний ребенок, ответивший на большинство вопросов теста для 5-летних детей, имел бы умственный возраст, равный 5 годам. Позднее психологи нашли более удобный способ выражения отношения между умственным и хронологическим возрастом — в виде к о э ф ф и ц и е н т а и н т е л л е к т а, или IQ. Коэффициент интеллекта вычисляется путем деления умственного возраста на хронологический возраст и умножения полученного результата на 100. Таким образом, наш смышленый 4-летний малыш с 5-летним умственным возрастом будет иметь коэффициент интеллекта 5/4 x 100 = 125. Любой ребенок, у которого умственный и хронологический возраст совпадают или, иначе говоря, интеллектуальное развитие идет среднестатистическими темпами, — имеет IQ равный 100.

КОЭФФИЦИЕНТ ИНТЕЛЛЕКТА

Величина, получаемая в результате деления умственного возраста на хронологический возраст и умножения частного на 100 (для избавления от десятичных дробей).

СТАНДАРТНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ IQ

Показатель в стандартизированных тестах IQ, основанный на сравнении (в единицах стандартного отклонения) результата индивидуума со средним значением распределения результатов других лиц того же возраста.

В настоящее время, за небольшим исключением, этот коэффициент почти не применяется, уступив свое место с т а н д а р т н о м у п о к а з а т е л ю I Q, указывающему, на сколько единиц стандартного отклонения результат по данному тесту конкретного ребенка отстоит от среднего значения распределения результатов других детей его возрастной группы. Эта мера свободна от предположения о неизменности или, наоборот, изменяемости интеллекта.

Природа интеллекта

Развитие сложных моделей тестирования и измерения интеллекта стимулировало исследование природы интеллекта. Мы кратко рассмотрим некоторые, самые важные и яркие моменты нескончаемой полемики по этому вопросу. Обратите внимание, что некоторые из нижеследующих аргументов равно применимы и к другим

человеческим свойствам, таким как агрессивность, уверенность в себе и даже физическая красота.

Врожденные и приобретенные умственные способности. Когда-то жаркие споры вокруг проблемы «природа или воспитание» все еще вспыхивают редкими искрами на страницах научных и популярных изданий. Артур Йенсен (Jensen, 1969) вызвал целую бурю дискуссий, когда заявил, что 80 % того, что измеряют тесты IQ, наследуется и только 20 % определяется средой. Статья Йенсена (равно как и данные, на которых она основывалась) была подвергнута массовой критике. Некоторые психологи даже заявляли о полном отсутствии надежных доказательств влияния наследственности на интеллект человека (Kamin, 1974). В настоящее время взгляды специалистов отличаются большей сбалансированностью: исследователи, кажется, пришли к согласию, что генетические и средовые факторы в равной степени влияют на то, как ребенок справляется с заданиями тестов интеллекта (Weinberg, 1989). Но маятник может снова качнуться в сторону тех, кто считает, что интеллект — это в значительной степени врожденное свойство человека. Недавно опубликованная работа о наблюдениях за близнецами, которые воспитывались отдельно друг от друга, позволяет предполагать, что IQ на 70 % определяется наследственностью (Bouchard, Lykken, McGue, Segal, & Tellegen, 1990).

Общие и специальные способности. Несмотря на то что некоторые тесты интеллекта определяют интеллект как унитарное свойство, все же большинство из них определяет его как композит нескольких способностей. Векслеровская шкала интеллекта для детей (WISC) включает в себя отдельные субтесты для оценки общей осведомленности, понятливости, арифметических навыков, словарного запаса, объема внимания (повторение цифр), образного мышления и других способностей. Этот тест дает 3 оценки IQ: оценку вербального интеллекта, оценку невербального интеллекта и общую оценку, объединяющую две предыдущие. С другой стороны, современная версия теста Стэнфорд—Бине дает единственную оценку, показывающую уровень общего интеллекта, хотя отдельные задания этого теста измеряют множество способностей и навыков. Одним из защитников представления о том, что интеллект состоит из нескольких независимых способностей, является Ховард Гарднер (Gardner, 1983). Он изучил большое количество самой разнообразной литературы, включая книги по неврологии, психологии и антропологии, что позволило ему выделить 7 отдельных категорий интеллекта, разделенных на две группы. В 1-ю группу входят лингвистический, музыкальный, логико-математический и пространственный интеллект. 2-я группа включает в себя кинестетический, интерперсональный и интраперсональный интеллект. Хотя ребенок может иметь результаты ниже среднего уровня по тем категориям интеллекта, которые измеряются тестами IQ (главным образом, лингвистическому и логико-математическому), он может иметь оценки выше средних по другим видам интеллекта, например интерперсональному интеллекту (способности понимать чувства и мотивации других).

Роберт Стернберг (Sternberg, 1985) рассматривает интеллект под другим углом зрения, предлагая иерархическую модель интеллекта, состоящую из 3-х частей. Согласно Стернбергу, интеллект, рассматриваемый во внешнем контексте, заклю-

чается в адаптации к среде; интеллект, рассматриваемый в плоскости личного опыта, заключается в способности справляться с новыми задачами и ситуациями и быстро, без усилий, действовать в стандартных, повторяющихся ситуациях; и, наконец, интеллект, рассматриваемый с точки зрения его компонент, приблизительно соответствует способностям, измеряемым тестами IQ.

Ограниченные возможности тестирования

Для оценки знаний, умений и навыков учащихся в школах применяется множество различных тестов. Существующая тенденция уделять основное внимание измеряемым способностям отражает популярность бихевиористского подхода к целям обучения. При таком подходе цели обучения представляют собой подробный перечень знаний и навыков, которыми учащийся должен овладеть после определенного курса обучения. В известном смысле, они позволяют проверить не только достижения учащихся, но и работу школ. Каждый год в июне от школ ожидают, что они представят некие материальные доказательства того, чему научились их ученики. При всех достоинствах такого подхода следует отметить, что сосредоточенность главным образом на показателях эффективности работы школы может означать, что большая часть учебного времени будет посвящена приобретению тех знаний и навыков, которые можно легко измерить. В результате, менее осязаемые умения, образ мыслей и черты личности учеников остаются вне поля зрения. Как можно объективно измерить доброту, храбрость, любознательность, чувствительность или открытость для нового опыта?

БИХЕВИОРИСТСКИЙ ПОДХОД К ЦЕЛЯМ ОБУЧЕНИЯ

Проверка конкретных знаний и навыков, которыми учащийся должен овладеть после определенного, тщательно разработанного курса обучения. Это позволяет наряду с достижениями учащихся оценить также и работу школы.

Мы показали, что тесты не представляют всей информации о той или иной способности и что некоторые личные качества и умения очень трудно или вообще невозможно измерить. Существует также проблема культурной обусловленности тестов. Чтобы показать абсурдность идеи культурно-независимых тестов интеллекта, Стефен Джей Гоулд (Gould, 1981) предложил группе студентов из Гарвардского университета невербальный тест врожденных способностей, разработанный во время Первой мировой войны для тестирования неграмотных или невладеющих английским языком новобранцев (примеры заданий из этого теста приведены на рис. 10-4). Оказалось, что многие студенты не смогли указать граммофонную трубу в качестве отсутствующей детали граммофона, хотя создатели этого теста утверждали, что «врожденный» интеллект испытуемых обязательно подскажет им правильный ответ.

Представители некоторых расовых и национальных меньшинств не желают, чтобы их способности оценивали с помощью тестов, основанных на приоритетах доминирующей культуры белого населения. Они полагают, что такие тесты не совсем справедливы к тем, кто обладает иным культурным опытом. Эта точка зрения подтверждается результатами наблюдений за детьми негроидной и смешанных рас, которые воспитывались в семьях белых приемных родителей, принадлежавших к среднему классу. Коэффициенты умственного развития и школьные достижения

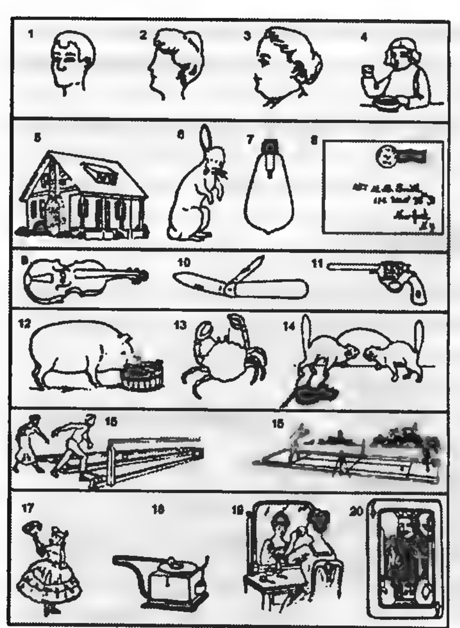


Рис. 10-4. Это часть 6-я армейского теста бета, проводившегося среди новобранцев в период Первой мировой войны. Ответы: 1 – рот; 2 – глаз; 3 – нос; 4 – ложка в правой руке; 5 – труба; 6 – левое ухо; 7 – спираль; 8 – марка; 9 – струны; 10 – заклепка; 11 – курок; 12 – хвост; 13 – нога; 14 – тень; 15 – шар в правой руке молодого человека; 16 – сетка; 17 – левая рука; 18 – труба граммофона; 19 – рука и пуховка у отражения в зеркале; 20 – символ бубен в верхнем левом углу карты.

этих приемных детей были значительно выше средних показателей — и значительно выше показателей детей с такими же генетическими данными, но обладавшими другим культурным опытом (Weinberg, 1989).

Кроме того, исследования в этой области дают возможность предположить, что представители меньшинств могут оказаться жертвами самоосуществляемого пророчества. Они заранее ожидают, что результаты проверки успешности их обучения по программам, составленным представителями белой расы, будут невысоки, и само это ожидание уменьшает их уверенность в себе, что, в свою очередь, еще больше снижает получаемые при тестировании оценки.

САМООСУЩЕСТВЛЯЕМОЕ ПРОРОЧЕСТВО

Ожидание, способствующее осуществлению предсказываемого события, которое, в свою очередь, усиливает связанное с ним ожидание.

Чтобы оценить успехи детей, вовсе не обязательно всегда использовать тесты. Учителя, родители и воспитатели могут многое узнать, просто наблюдая за тем, что дети делают и говорят. Дав ребенку книгу и слушая, как он ее читает, опытный педагог может определить, какими навыками тому еще предстоит овладеть. Возможно, самый впечатляющий пример необходимости соблюдать осторожность при использовании тестов и интерпретации результатов тестирования — это область диагностики неспособности к учению.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. В чем разница между критериально-ориентированными тестами и тестами, ориентированными на статистическую норму?
2. Чем отличается IQ (коэффициент интеллекта) от стандартного показателя IQ?
3. Охарактеризуйте кратко главные вопросы, вокруг которых ведется полемика о природе интеллекта.

НЕСПОСОБНОСТЬ К УЧЕНИЮ

Термином неспособность к учению обычно обозначаются трудности широкой категории детей, между которыми часто нет ничего общего, кроме самого этого ярлыка. В современных школах неспособными учиться нередко называют детей с нормальным умственным развитием, без сенсорных и моторных отклонений, требующих, однако, особого к себе внимания на уроках, то есть таких, которым плохо дается чтение, письмо или арифметика. 80 % объявленных неспособными к учению детей — мальчики.

НЕСПОСОБНОСТЬ К УЧЕНИЮ

Чрезвычайные трудности в усвоении таких школьных предметов, как чтение, письмо или математика, при нормальном интеллектуальном развитии и отсутствии сенсорных или моторных дефектов.

ДИСЛЕКСИЯ

Неспособность к учению, связанная с чрезвычайными трудностями в овладении чтением.

ДИСГРАФИЯ

Неспособность к учению, связанная с чрезвычайными трудностями в овладении письмом.

ДИСКАЛЬКУЛИЯ

Неспособность к учению, связанная с чрезвычайными трудностями в овладении арифметическими навыками.

ДЕФИЦИТ ВНИМАНИЯ

Неспособность удерживать внимание сосредоточенным на чем-либо, что нужно усвоить, в течение требуемого на это времени.

ГИПЕРАКТИВНОСТЬ

Чрезмерная активность; слабый контроль побуждений.

Все эти дети разделяются на две основные группы. К первой группе относятся дети с дислексией (испытывающие трудности при обучении чтению). Для многих таких детей характерна также и дисграфия (трудности с письмом). У других может отмечаться дискалькулия (трудности со счетом и вычислением). Ко второй группе относятся дети, отличающиеся дефицитом внимания — неспособностью долго сосредоточиться на предмете для его изучения. Для многих таких детей характерна еще и гиперактивность — они не могут долгое время сидеть спокойно и постоянно попадают в затруднительное положение. Такая комбинация носит название *синдрома дефицита внимания и гиперактивности* (СДВГ). Дети с дефицитом внимания, при наличии или отсутствии гиперактивности, как правило, плохо успевают по многим предметам по той простой причине, что не уделяют достаточно времени учебной задаче.

День за днем неспособные к учению дети не справляются в классе с тем, что другим, кажется, дается с легкостью. С каждой неудачей такие дети все меньше верят в свою способность чему-то научиться. Иногда эта неуверенность перерастает в чувство безнадежности и беспомощности. Одноклассники склонны избегать дружбы с теми, кто не справляется с учебой. Неспособные к учению дети с таким же трудом осваивают социальные навыки, как и учебные. Одни становятся робкими и замкнутыми, другие — хвастливыми. А у некоторых обнаруживаются несдержанность, вспышки гнева и раздражения. Уверенность в способности хорошо учиться играет главную роль в самооценке детей в первые годы школьной жизни. Нелегко отыскать возможности, воспользовавшись которыми ребенок мог бы развить уверенность в своих силах и, в результате, испытать успех в других сферах. Неспособность детей к учению оказалась сложной задачей для специалистов и породила множество противоречивых мнений относительно ее причин, симптомов и методов коррекции. Если в чем и существует некое единодушие, так

это в том, что неспособность к учению связана с нарушением одного или более основных психических процессов. Например, такие дети могут испытывать трудности с процессами внимания, памяти, восприятия и внутреннего контроля.

Многие из классических споров вокруг проблемы развития ребенка вновь оживают в вопросах, поднимаемых по ходу изучения неспособности к учению. Можно ли считать такого ребенка отклоняющимся от нормы, лишенным чего-то или неспособным к определенному роду деятельности, либо он просто отличается от других детей по темпераменту или индивидуальному стилю? Являются ли его проблемы следствием органических нарушений или же они обусловлены домашней или школьной средой? Следует ли лечить такого ребенка медицинскими методами или же с его проблемами можно справиться с помощью поведенческой терапии? А может быть, к его обучению нужно просто подходить творчески?

Дислексия

Поскольку при дислексии дети часто путают такие буквы, как *b* и *d*, или читают слово *star* как *rats*, долго считалось, что они просто «видят вещи наоборот». Но только у очень немногих из них имелись проблемы со зрением. В других условиях эти дети не испытывают никаких трудностей со зрительным восприятием; например, они легко ориентируются на местности (то есть не имеют нарушений пространственной ориентации) и могут прекрасно складывать разрезные картинки-головоломки. Почему же тогда они совершают ошибки, наподобие перепутывания *b* и *d*? Ответ заключается в том, что это очень распространенная ошибка среди начинающих читать детей. Просто большинство детей быстро проходят эту стадию, тогда как дети, страдающие дислексией, задерживаются на ранних стадиях чтения (Richardson, 1992; Vogel, 1989).

У дислексиков имеются проблемы и за пределами школы. Фактически, многие из них имеют более общую проблему, связанную с овладением языком. Они могут позднее начать говорить или их речь может быть менее развита, чем у сверстников. Им бывает трудно не только называть буквы или написанные слова, но также предметы и цвета; извлечение из памяти таких простых слов, как *key* (ключ) или *blue* (синий), занимает у них больше времени, чем у обычных детей. Им трудно определить на слух два отдельных слога в двухсложном слове или установить, что слово *sat* начинается со звука *s* и заканчивается звуком *t* (Shaywitz, Shaywitz, Fletcher, & Escobar, 1991; Wagner, & Torgerson, 1987).

Несмотря на то что лежащей в основе дислексии, по предположению ряда ученых, «дисфункции мозга» до сих пор не обнаружено, очевидно, что наследственность играет свою роль в этом расстройстве. У многих страдающих дислексией детей родители, братья и сестры тоже испытывали подобные трудности, когда учились читать (Scarborough, 1989). Кстати, интересно, что дислексия часто отмечается в тех семьях, в которых распространена леворукость. Однако сама по себе леворукость лишь в очень малой степени связана с дислексией. Большинство дислексиков являются праворукими (Hiscock, & Kinsbourne, 1987).

Лечение дислексии обычно предполагает интенсивную коррекционную работу над чтением и речью, включая тщательно разработанную последовательность заня-

тий чтением со специалистом. Некоторые программы особое внимание уделяют занимательности материала, другие придают большее значение быстрому достижению успеха. Стэнтон (Stanton, 1981) ставит на первое место необходимость создания у ребенка чувства уверенности в своих силах при использовании любого подхода. Хотя ни одну из учебных коррекционных программ нельзя назвать универсальной, приемлемой для работы со всеми детьми, большинство из них все же оказывают детям существенную помощь. Многие выпускники Британской школы-интерната для детей, страдающих дислексией, где используется одна из наиболее удачных коррекционных программ, вполне способны поступить в колледж. Дети же, занимавшиеся по другим, менее эффективным программам, часто не могут закончить даже среднюю школу (Bruck, 1987). Дети-дислексики, сумевшие преодолеть свой недостаток, могут возродить пошатнувшуюся веру в себя и стать преуспевающими взрослыми. Томас Эдисон, Нельсон Рокфеллер и Ханс Кристиан Андерсен — все они в детстве страдали дислексией.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности

Есть много предположений относительно причин, вызывающих синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). В их числе — недостаточное питание, отравление свинцом, органические повреждения мозга, наследственность, внутриматочные дефекты, наркотическое отравление (например, кокаином) во время пренатального развития, кислородная недостаточность в период развития плода или в процессе родов. Многие дети с симптомами неспособности к обучению появились на свет при осложненных родах, а среди недоношенных эти симптомы обычны (Buchoff, 1990). Кроме того, результаты изучения монозиготных и дизиготных близнецов позволяют предполагать, что СДВГ обусловлен сильным сцеплением генов (Gillis, 1992).

Подобно тому, как существует разнообразие мнений относительно причин СДВГ, предлагаемые методы его лечения отличаются не меньшим разнообразием. Некоторые дети с симптомами гиперактивности поддавались лечению с помощью риталина — стимулятора из семейства амфетаминов. На этих гиперактивных детей различные транквилизаторы и депрессанты не оказывали никакого воздействия, но они успокаивались при приеме риталина — стимулятора, который обычно оживляет поведение. Столь необычная реакция позволила высказать гипотезу, что такие дети либо испытывают недостаток стимуляции, либо неспособны сосредоточить внимание на одной задаче, поскольку стимуляция оказывается одинаковой на всех уровнях. Возможно, свойственный им высокий уровень активности объясняется попыткой найти дополнительные источники внешней стимуляции. Риталин снижал порог чувствительности детей к происходящим вокруг них событиям и позволял сосредоточиться на одной задаче. Хотя риталин помогает не всем детям с СДВГ, польза от его применения перевешивает риск возможных побочных эффектов для тех, кому он действительно помогает, при условии *тщательного контроля за ходом лечения*. Результаты исследований показывают, что лечение риталином приводит к улучшению работы в классе и отношений в семье и со сверстниками (Campbell, & Spencer, 1988).

Не существует единого метода лечения или коррекции для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивиости, который решал бы все проблемы.

Альтернативной, немедикаментозной формой помощи детям с СДВГ является особая организация обучения, которая должна осуществляться как в школе, так и дома. В большинстве случаев этот метод направлен на перестройку окружающей ребенка среды путем ее упрощения, уменьшения количества и интенсивности отвлекающих факторов, повышения ясности объяснений и четкости постановки задач. Конкретный план работы зависит от теоретической позиции педагога. Например, если Крикшенк (Cruickshank, 1977) является сторонником обучающей программы, включающей различные учебные задания, выполнение которых требует определенных навыков, то Росс (Ross, 1977) основной упор делает на развитие избирательного внимания.

Часть любой коррекционно-обучающей программы должна быть посвящена обеспечению эмоционального благополучия ребенка. Неспособные к учению редко переживают чувство успеха в школе, а значит, не развивают и других сопутствующих ему чувств — прежде всего, уверенности в себе и самоуважения. Иногда они становятся робкими и замкнутыми или же начинают мстить обществу делинквентным поведением. Успех в работе с такими детьми во многом зависит от раннего диагноза, как, впрочем, и от терпения и понимания со стороны учителей и родителей.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите проблемы, с которыми сталкиваются в школе дети, страдающие дислексией.
2. Каковы симптомы и способы лечения синдрома дефицита внимания?
3. Какова связь между неспособностью к учению и низкой самооценкой учащихся младших классов?

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

В период среднего детства продолжается устойчивое, равномерное физическое развитие вплоть до пубертатного скачка роста. Дети не только становятся выше и прибавляют в весе, но эти внешние перемены сопровождаются внутренними органическими изменениями. Продолжается рост и созревание костей скелета, хотя

скорость этих процессов различна у разных детей. Мышцы становятся крупнее и сильнее — соответственно увеличиваются физическая сила и выносливость. Наконец, начинают более эффективно функционировать лобные доли головного мозга, управляющие процессами мышления и сознания. Эти изменения позволяют ребенку включаться во все более сложную, требующую высокой координации движений деятельность. Моторная деятельность детей в среднем детстве приближается по своему составу к моторной деятельности взрослых. Различия чисто внешние, касающиеся возможности выбора занятий и их результатов, — например, дальности броска мяча.

Важным фактором физического развития ребенка является здоровье, потому что здоровые дети могут более активно участвовать в физической, умственной и социальной деятельности в окружающем их мире. Среди основных проблем, связанных со здоровьем детей младшего школьного возраста, следует назвать избыточный вес, неудовлетворительную физическую форму, несчастные случаи и травмы. Рост числа несчастных случаев и травм в этот период отражает возросшую подвижность и независимость детей. К сожалению, развитие когнитивных способностей и умения сдерживать свои побуждения в это время еще заметно отстает от уровня физического развития, что увеличивает риск неблагоприятных событий.

Поскольку значительную часть времени дети проводят в школе, в программах начальных классов учитывается эта потребность детей в движении. Например, на уроках физкультуры большое внимание уделяется как развитию двигательных навыков, так и развитию Я-концепции и социальных навыков.

Пиаже полагал, что на протяжении среднего детства дети в своем когнитивном развитии достигают стадии конкретных операций. Они обретают способность делать логические выводы, размышлять о физических преобразованиях, выполнять обратимые умственные операции и в общем строить гипотезы о физическом мире. Они способны теоретически рассуждать о людях, предметах и событиях, составляющих содержание их непосредственного опыта.

Последователи Пиаже считают, что педагогам нужно понимать и учитывать в своей работе замечательные особенности мышления в среднем детстве. Поскольку дети в этом возрасте являются активными исследователями всего нового, необходимо так строить учебный процесс, чтобы он имел характер путешествия по неизведанной стране, где на каждом шагу поджидают удивительные открытия. Учение само должно нести награду за труды в виде новых знаний. Внешнее подкрепление, например похвала и одобрение, может оказаться не самой оптимальной мотивацией учения. Взрослым следует поощрять детей делать логические выводы о реалиях этого мира и связях между ними, а не делать это за них и преподносить готовые формулировки в виде непреложных истин.

Кроме Пиаже, особое значение когнитивному росту в среднем детстве придают и сторонники информационного подхода к развитию; но, в отличие от Пиаже, они подчеркивают важность памяти и метапознания в когнитивном развитии. Дети в этом возрасте осваивают такие мнемонические стратегии, как повторение, организация, семантическая обработка, создание умственных образов, поиск информации

в памяти и создание сценариев. Метапознание включает в себя текущий контроль за собственным мышлением, памятью, знаниями, целями и действиями.

Помимо того, что поступившие в школу дети улучшают навыки устной речи, они учатся читать и писать. Овладение грамотой расширяет сферу символической коммуникации детей. В соответствии с подходом к языку как целостности, развитие навыков чтения и письма связано с развитием устной речи, и оба эти процесса постепенно прогрессируют с течением времени. Согласно позиции социального интеракционизма, важную роль в приобретении грамотности играют социокультурные факторы. Отношения детей с родителями, братьями и сестрами, учителями и сверстниками особым (присущим каждому виду отношений) образом влияют на развитие грамотности.

Хотя на протяжении среднего детства центральное место в жизни школьников занимает учебная деятельность, поступление в школу ставит перед детьми множество сложных задач. Ребенок должен установить доверительные отношения с другим взрослым — учителем — и начать продвигаться к независимости. Для повышения компетентности и развития критического мышления учеников учителя должны помогать им учиться управлять своими психическими процессами и мыслительными навыками, а не просто требовать заучивания множества фактов и событий. Успех обучения зависит также от уровня мотивации достижения у ребенка и от ценностей той культуры, в которой он воспитывался. Если семья ребенка ценит успех в сферах деятельности, не связанных с хорошим образованием, то школа может и не стать важной ареной для его достижений.

Оценка индивидуальных различий в уровне интеллекта — давняя проблема психологии развития. В XIX веке французский психолог Альфред Бине разработал первые интеллектуальные тесты. Позднее тест Бине был внедрен в США и после переработки получил известность как тест Стэнфорд—Бине. Первые психометристы считали интеллект постоянным, наследуемым свойством. Современные пользователи тестов интеллекта (IQ) не столь категоричны. Они более склонны считать, что интеллект детей определяется смешанным воздействием средовых и генетических факторов.

Мнения исследователей относительно природы интеллекта также расходятся. Одни, подобно разработчикам теста Стэнфорд—Бине, считают интеллект унитарным свойством, тогда как другие, например сторонники теста Векслера, при определении IQ измеряют способности в различных областях. Вообще, современные теоретики предполагают, что интеллект не унитарен и, возможно, состоит по меньшей мере из 7 отдельных компонентов. Они полагают также, что с помощью стандартных тестов интеллекта невозможно оценить все аспекты человеческого мышления и решения проблем. Тесты интеллекта часто оказываются под огнем критики из-за присущей им зависимости от культуры. Как правило, оценки при тестировании бывают выше у белых учащихся из семей среднего класса и ниже у представителей различных меньшинств. Навешивание детям ярлыков с баллами IQ может — вследствие ожиданий учителя относительно их возможностей — вызывать такое явление, как самоосуществляемое пророчество.

Как в случае физического и моторного развития в среднем детстве, неспособность к учению подвергает некоторых детей суровым испытаниям. Дислексия и

синдром дефицита внимания (с гиперактивностью или без таковой) составляют два таких испытания. Дислексия создает у некоторых детей большие трудности при обучении чтению, несмотря на их нормальное умственное развитие и отсутствие сенсорных или моторных дефектов. Главной проблемой для детей с синдромом дефицита внимания является их неспособность сосредоточиться на изучаемом материале в течение времени, необходимого для его успешного усвоения. Многим таким детям помогает медикаментозное лечение препаратом ритинал.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Дети учатся в течеиие всего дня, а ие только во время пребывания в школе. Выберите время, чтобы можио было незаметио понаблюдать за учащимися иачальиой школы в часы их досуга. Это можио делать во время просмотра ими видеофильмов, иа игровой площадке, в домашней обстаиовке, во время игры, перед экраном телевизора или моиитором компьютера. Записывайте последовательность их действий в течеиие 5–10 мииут, как вы это делали с дошкольииками. Какими знаниями и иавыками, позволяющими заниматься той или ииой деятельностью, обладают дети? Чему оии учатся в процессе своих занятий? Насколько эти заиятия сопоставимы с их учеиием в классе — в том, что касается оргаиизации, мотивации и скорости научеиия? Какие виды обратиой связи иеобходимы, по вашему миеиию, для поддержания их занятий? Если вы зиаете этих детей, вы можете задать им иесколько вопросов о том, что оии узнали нового и почему они выбрали имеино это заиятие. Сравиите, насколько их ответы соответствуют вашим наблюдеииям.

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Бихевиористский подход к целям обучеиия (behavioral objectives)
Гиперактивиость (hyperactivity)
Дефицит внимания (attention-deficit disorder)
Дисграфия (dysgraphia)
Дискалькулия (dyscalculia)
Дислексия (dyslexia)
Избыточный вес (obesity)
Коэффициент иителлекта (intelligence quotient))
Критериальио-ориентированный тест (criterion-referenced test)
Логический вывод (умозаключение) (logical inference)
Мотапозиаиие (metacognition)
Неспособиость к учеиию (learning disability)
Обучение, осиоваииое на диагиозе (diagnostic-prescriptive teaching)
Самоосуществляемое пророчество (self-fulfilling prophecy)
Синдром дефицита внимания и гиперактивиости (СДВГ) (attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD))
Стандартиый показатель IQ (deviation IQ)
Тест, ориеитированиый на статистическую иорму (norm-referenced test)
Умствеииый возраст (mental age)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Cahill-Fowler. May be you know my kids. New-York: Carroll Publishing Group, 1990.

В киите рассказывается о влиянии синдрома дефицита виимаиия у ребеика на его отношеиия в семье, с одноклассииками, иа его успеваемость в школе и дается ряд полезных советов для родителей и учителей.

Farnham-Diggory, S. Scholing, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

В очередной книге популярной серии «Развивающийся ребенок» представлен широкий обзор мнений и дискуссий по ряду важнейших аспектов обучения и воспитания детей в современной школе.

Fields, M. V., Spangler, K. L. Let's begin reading right: Developmentally appropriate beginning literacy, 3 ed., 1995. Englewood Cliffs, NJ: Merill.
Излагается сбалансированный, опирающийся на концепцию языка как целостности, подход к раннему чтению и письму.

Gardner, H. Frames of mind. New York: Basic Books, 1983.
Оригинальное, увлекательное и подробное изложение нового теоретического подхода к интеллекту.

Gardner, H. To open minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education. New-York: Basic Books, 1989.
Подробное обсуждение — в соответствующих социальных контекстах — двух радикально различных подходов к образованию: американского и азиатского.

Krementz, J. How it feels to live with a physical disability. New York: Simon & Schuster, 1992.
В этой книге приведены рассказы 15 детей и подростков о том, что для них значит — жить с физическими дефектами. Красочные фотографии, показывающие нормальную жизнь, которой живут эти дети, усиливают впечатление от текста. Хотя первоначально книга предназначалась для старшего детского возраста, ее можно рекомендовать читателям всех возрастов.

Sadker, M., Sadker, D. Failing at fairness: How our schools cheat girls. 1995. New-York: Touchstone.
Книга рассказывает о существующем в американских школах неравенстве полов, выявленном в результате тщательно проведенных исследований. В ней представлены данные, свидетельствующие, что девочки в начальных классах школы имеют лучшие тестовые оценки по всем предметам, а заканчивают школу со средним отставанием на 50 пунктов по тесту академических способностей (SAT) от мальчиков.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология. (Руководство по физиологии.) — Л.: Наука, 1975, с. 5–67.
Предлагается периодизация онтогенеза с точки зрения современной физиологии.

Возрастные и индивидуальные различия памяти/ Под ред. А. А. Смирнова. — М.: Просвещение, 1967.
В книге рассматривается соотношение между непроизвольной и произвольной памятью, запоминанием разных видов материала, быстротой и прочностью запоминания, запоминанием, включенным в выполнение разных видов деятельности. Значительное место занимает характеристика способов и приемов запоминания у детей и взрослых.

Выготский Л. С. Мышление и речь// Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 2. М.:, Педагогика, 1982, с. 5–361.
Один из главных трудов Л. С. Выготского, оказавший глубокое влияние на современное понимание генетических корней мышления и речи, вопросов взаимодействия мышления и речи в познании, развития житейских и научных понятий.

Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. (Пер с англ.) — М.: Педагогика, 1985.
Небольшая по объему книга профессора психологии Эдинбургского университета Маргарет Доналдсон содержит большое количество оригинальных экспериментальных данных о возможностях интеллекта дошкольников и младших школьников, а также критический анализ взглядов Ж. Пиаже и Н. Хомского.

Здоровье, развитие, личность/ Под ред. Г. Н. Сердюковской, Д. Н. Крылова, У. Кляйнпетер. — М.: Медицина, 1990.
В книге представлены результаты совместных исследований развития и формирования личности у детей и подростков, полученные отечественными и немецкими учеными за 20 лет сотрудничества в области возрастной психофизиологии и психогигиены. Рассматривается широкий

круг вопросов — от влияния наследственных и средовых факторов на состояние психического здоровья детей и подростков до возрастной структуры и динамики свойств личности и критических периодов ее развития.

Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. — М.: Педагогика, 1972.

Сборник посвящен экспериментальным исследованиям мотивационной сферы детей и подростков, в том числе — проблемам развития потребностей и мотивов в онтогенезе.

Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер и П. Гринфилд. (Пер. с англ.) — М.: Педагогика, 1971.

Книга, написанная коллективом исследователей под руководством Дж. Брунера — яркого представителя информационного подхода к развитию, дает общее представление о возможностях этого подхода и содержит много интересных и оригинальных данных о развитии восприятия и мышления детей.

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. — М.: Педагогика, 1971.

В книге излагается оригинальная концепция развития общих умственных способностей на протяжении школьного возраста.

Леонтьев А. Н. Развитие высших форм запоминания // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1983, с. 31–64.

Глава из книги «Развитие памяти», где сформулирован знаменитый принцип «параллелограмма» развития запоминания.

Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. — М.: Педагогика, 1974.

В книге рассматриваются возможности усвоения школьниками (5–8-е классы) различных аспектов родного языка как средства общения. Предлагается периодизация речевого развития от рождения до зрелости.

Негневицкая Е.И., Шахнорович А. М. Язык и дети. — М.: Наука, 1981.

Небольшая, но содержательная книга, посвященная психолингвистическим закономерностям овладения языком в детском возрасте. Анализируются механизмы овладения системой языка и использование детьми речевых навыков и умений для целей общения.

Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М.: Педагогика, 1988.

Коллективная монография посвящена анализу психологических новообразований, связанных с поступлением ребенка в школу, — уже произошедшим или предстоящим в ближайшем будущем.

Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. (Пер. с фр.) — М.: Педагогика, 1991.

Книга швейцарского психолога Ани-Нелли Перре-Клермон, ученицы Ж. Пиаже, содержит большой эмпирический материал и его обобщения в направлении создания социально-психологической концепции развития интеллекта и, шире, построения социальной генетической психологии. Автор пытается ответить на вопрос, являются ли процессы социального взаимодействия причинным фактором в генезисе когнитивных структур, и если это так, то какими должны быть межличностные отношения, позволяющие создать одновременно индивидуальное и социальное пространство, в котором раскрываются возможности развития мышления и взаимопонимания.

Проблемы постнатального сомато-психического развития / Под ред. Г. К. Ушакова, Г. Гёльнитца, Г. Эггерса. (Пер. с нем.) — М.: Медицина, 1974.

В коллективной монографии излагаются результаты совместных исследований отечественных и немецких ученых, позволившие выявить влияние ряда наследственных, эмбриогенетических, пери- и постнатальных влияний на развитие детей. Описываются критерии и нормативы нормального соматического и психического развития ребенка с момента рождения до окончания созревания.

Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М.: Педагогика, 1990.

В монографии рассматриваются особенности интеллектуального и личностного развития детей разных возрастов в домах ребенка, детских домах и школах-интернатах в сравнении с развитием детей, живущих в семье.

Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1990.

В коллективной монографии рассматривается влияние учебной деятельности младших школьников на развитие у них основных психических новообразований (рефлексии, анализа, планирования), а также на развитие памяти, восприятия, воображения, мышления и некоторых черт личности. Данные получены методом формирующего эксперимента.

Развитие логической памяти у детей/ Под ред. А. А. Смирнова. — М.: Педагогика, 1976.

В книге излагаются результаты ряда исследований по формированию приемов запоминания (смыслового соотнесения, классификации, самоконтроля) у детей дошкольного и школьного возраста.

Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М.: Педагогика, 1987.

В монографии совместное действие рассматривается как исходная форма обучения, посредством которой формируется учебно-познавательная деятельность, происходит освоение образцов мышления и действия, осуществляется умственное развитие. Дается развернутый анализ роли детской кооперации в развитии интеллекта и формировании понятий у ребенка.

Соколова В. Н., Юзефович Г. Я. Отцы и дети в меняющемся мире. — М.: Просвещение, 1991.

В книге, предназначенной для учителей и родителей, рассматриваются конфликтные ситуации между детьми и взрослыми и нарушения поведения детей, связанные с недостаточным знанием родителями нормативных изменений в развитии детей от раннего детства до окончания школы. Обсуждаются пути предупреждения и устранения конфликтов между поколениями.

Флейвелл Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже. (Пер с англ.) — М.: Просвещение, 1967.

Книга содержит глубокий анализ психологической системы Пиаже и наиболее полное (на русском языке) изложение результатов исследований самого Пиаже и его сотрудников.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997.

В монографии, посвященной проблеме психологии интеллекта, подробно рассматриваются традиционные тестологические и экспериментально-психологические теории интеллекта, типы интеллектуальной одаренности, психологические механизмы компетентности, таланта и мудрости, и целый ряд других вопросов, которые только затрагиваются в данном учебнике.

Шадриков В. Д., Черемошкина Л. В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. — М.: Педагогика, 1990.

В книге дана характеристика мнемических способностей детей 10–12 лет и условий их развития исходя из предлагаемой авторами концепции познавательных способностей как единства функциональных и операциональных механизмов.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989.

В книгу избранных трудов известного советского психолога вошли его основные работы по детской и педагогической психологии, в которых представлены оригинальная теория периодизации детства, психического развития ребенка, развития игровой и учебной деятельности; ряд работ посвящен развитию речи и обучению чтению, развитию личности дошкольника, возрастным и индивидуальным особенностям младших подростков и другим актуальным проблемам возрастной и педагогической психологии.

Глава 11

Психосоциальное развитие в среднем детстве

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями.

1. Охарактеризовать развитие Я-концепции детей в период обучения в начальной школе.
2. Перечислить ряд направлений изменения американской семьи и рассказать, как родители могут помочь детям совладать со стрессами, сопровождающими эти изменения.
3. Рассмотреть последствия развода для детей и изучить факторы, опосредующие их реакцию на развод.
4. Проанализировать факторы, которые могут приводить к жестокому обращению с детьми, и перечислить типичные формы психологической жестокости.
5. Рассмотреть развитие социального познания и моральных суждений в среднем детстве.
6. Суммировать характерные признаки детской дружбы и детских группировок.
7. Объяснить развитие расового сознания и изменение установок в отношении представителей других групп на протяжении среднего детства.

Если Шекспир был прав и весь мир — это театр, то сцена, на которой дети играют свои роли, в период среднего детства заметно расширяется. Если до этого вся жизнь ребенка проходила главным образом в семье, то с момента поступления в школу ему открывается более широкий мир, состоящий из одноклассников, учителей и других взрослых и детей, проживающих по соседству. Расширение мира ребенка происходит непрерывно, хотя и неравномерно, ускоряясь такими важными для него событиями, как поступление в первый класс, вступление в различные клубы, посещение внешкольных занятий, участие в рискованных вылазках за пределы ближайшей округи.

По мере того как происходит расширение социального мира детей, они начинают все отчетливее и полнее сознавать конфликты и напряженную обстановку в собственных семьях. Как вы увидите далее в этой главе, многие дети становятся свиде-

телями семейных конфликтов в своей семье или в семьях соседей. Дети, которые на себе испытали последствия развода родителей, безотцовщины или жестокого обращения, должны научиться справляться со своими бедами и несчастьями. И то, как они с ними справляются, выливается в устойчивые формы социального и эмоционального поведения, которое влияет на их личность. Также вы увидите, как растущая общность детей со сверстниками оказывает существенное влияние на их представление о себе и о своем месте в обществе. Более широкий жизненный опыт открывает детям сложности семейных и дружеских взаимоотношений, а также учит тому поведению, какого от них ожидает общество. Помимо этого, такой опыт подготавливает почву для развития у детей моральных суждений.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В РАСШИРЯЮЩЕМСЯ СОЦИАЛЬНОМ МИРЕ

Как изменяется и развивается личность ребенка в среднем детстве? Представители различных теоретических направлений отвечают на этот вопрос по-разному. Мы начнем с анализа трех таких ответов, а затем рассмотрим, как развивающаяся Я-концепция ребенка опосредует его реакцию на социальный мир и как изменяющийся мир ребенка, в свою очередь, воздействует на его развивающееся Я.

Теоретические подходы к развитию в среднем детстве

Ранее мы обсудили 3 основные теории: психодинамическую, когнитивную и теорию социального научения, которые во многом определили наши представления о развитии ребенка в раннем детстве. Что касается среднего детства, то большинство исследований и теоретических построений, касающихся этой стадии развития, было вызвано к жизни под влиянием этих же 3-х теорий. Фрейд называл среднее детство латентной стадией. Он считал, что для большинства детей возраст от 6 до 12 лет — это время, когда их ревность и зависть, вызванные запутанностью в семейных отношениях, отступают на задний план или становятся *латентными*. Поэтому большинство детей могут перенаправить свою эмоциональную энергию на отношения со сверстниками, творчество и выполнение предписанных культурой обязанностей в школе или в общине.

ЛАТЕНТНАЯ СТАДИЯ

Период среднего детства, в течение которого, по мнению Фрейда, сексуальная энергия отводится на попытки добиться успеха в общении, сотрудничестве, творчестве и образовании.

ТРУДОЛЮБИЕ ПРОТИВ ЧУВСТВА НЕПОЛНОЦЕННОСТИ

По Эриксону, главный психосоциальный конфликт среднего детства, на протяжении которого дети усердно трудятся и вознаграждаются за свои достижения в школе или же терпят неудачу за неудачей и развивают чувство неполноценности.

Эриксон, развивая идеи Фрейда, пришел к убеждению, что центральным событием среднего детства является психосоциальный конфликт — трудолюбие против чувства неполноценности. Эриксон утверждает, что в этот период значительная часть времени и энергии детей направляется на приобретение новых знаний и навыков. Их отношения со

сверстниками и взрослыми вне семьи становятся более устойчивыми и значимыми. Теперь они более способны сосредоточить свои силы на учебе, решении проблем и достижениях. В тех случаях, когда дети в состоянии добиться успеха, они включают трудолюбие в качестве составной части в свой Я-образ, — они понимают, что усердная работа приводит к достижению желаемых результатов, и продолжают попытки освоить окружающую среду. И, наоборот, дети, не успевающие в школе, могут начать чувствовать себя неполноценными по сравнению со сверстниками. Это чувство может остаться у них на всю жизнь, особенно обостряясь в ситуациях оценивания. Если, однако, они все же смогут преуспеть в чем-то, что ценится в их среде: в спорте, музыке, искусстве или иных занятиях, — у них есть еще шанс сохранить трудовой настрой, положительный Я-образ и желание доводить дела до конца.

Вторая теоретическая перспектива — когнитивная теория развития — находит все большее применение для объяснения развития личности и социального развития ребенка. Жан Пиаже и Лоуренс Колберг много страниц посвятили развитию у детей представлений о себе и развитию у них моральных понятий, например детским представлениям о честности и справедливости и способам разрешения моральных дилемм. Другие исследователи, среди которых можно назвать Сьюзен Хартер, занимались изучением роли Я-концепции как медиатора поведения детей.

И наконец, теория социального научения внесла важный вклад в понимание того, как происходит научение конкретным формам поведения в семье и в группе сверстников. По мере того как дети становятся старше, возрастает и влияние сверстников, которые служат моделями поведения и к тому же подкрепляют его.

Все 3 теоретические перспективы помогают нам понять, как дети в процессе социализации становятся членами своей культуры. Способы взаимодействия детей со сверстниками, взрослыми и членами семьи меняются по мере их продвижения от раннего детства к отрочеству.

Ребенок, нетерпеливый и не терпящий возражений в 4 года, начинает сотрудничать с другими детьми и взрослыми к 8 годам, а в 13 лет может стать упрямым и непослушным. Эти изменения происходят под воздействием многих факторов. И хотя по отдельности ни одна из 3-х упомянутых теорий не в состоянии адекватно объяснить все линии социального развития ребенка в среднем детстве, вместе они помогают нам понять, каким образом дети становятся социально зрелыми.

В частности, изучение Я-концепции помогает нам понять личность или социальное развитие ребенка, потому что именно благодаря развитию Я-концепции у детей формируется все более устойчивое представление о себе, отчасти как отражение отношения со стороны окружающих. По мере того как представление ребенка о себе становится все более реалистичным, он начинает учитывать его при организации своего поведения. Например, можно предположить, что 8-летний ребенок, который достаточно высоко оценивает свои литературные опыты, будет проводить больше свободного времени, сочиняя стихи и рассказы, чем ребенок, весьма скромно расценивающий свой литературный дар. По мере упражнений в литературном творчестве его представление о себе как о «хорошем писателе» может стать еще более реалистичным.

Я-концепция

По мере того как дети становятся старше, у них формируются все более точные и полные представления о своих физических, интеллектуальных и личностных качествах и качествах других людей. Они приписывают себе все больше отличительных особенностей, что ведет к уточнению и усложнению их Я-образов и образов других людей. Это усовершенствование Я-образа происходит на двух уровнях — общем и специфическом — в физической, социальной и учебной областях (Marsh, Craven, & Debus, 1991). Так, дети сравнивают себя со своими сверстниками и делают вывод: «Я лучше, чем Крис, в спорте, но не так силен в математике, как Хосе» или: «Может быть, я не такая хорошенькая, как Бетси, но у меня больше подруг». Проясняющаяся Я-концепция, в свою очередь, снабжает детей «фильтром», сквозь который они оценивают свое социальное поведение и социальное поведение окружающих (Harter, 1982). В среднем детстве Я-концепция не всегда отличается точностью. Например, первоклассники склонны более позитивно воспринимать свои способности, допустим, в спорте, чем мальчики более старшего возраста (Eccles et al., 1993). В период обучения в начальной школе дети также усваивают половые стереотипы, уточняют предписанные полом личные предпочтения и развивают бо́льшую гибкость в выборе занятий и в поведении. (Serbin, Powlishta, & Gulko, 1993).

Я-образ и самоуважение. Способность видеть себя отличным от других человеком, обладающим определенными свойствами, составляет Я - о б р а з. С а м о - у в а ж е н и е означает видение себя человеком, обладающим положительными качествами, то есть человеком, способным достигать успеха в том, что является для него важным. В младшем школьном возрасте самоуважение в значительной степени связано с уверенностью в своих академических способностях (которая, в свою очередь, соотносится со школьной успеваемостью). Дети, которые хорошо учатся в школе, имеют более высокую самооценку, чем неуспевающие ученики (Alpert-Gillis, & Connell, 1989). Если принять во внимание ту ключевую роль, какую играет школа в жизни ребенка, то в этом нет ничего удивительного.

Я-ОБРАЗ

Видение себя отличным от других человеком, обладающим определенными свойствами.

САМОУВАЖЕНИЕ

Видение себя человеком, обладающим положительными качествами, то есть таким, кто делает хорошо все, что считает важным.

Однако корреляция между самоуважением и уверенностью в своих академических способностях далека от полной: многим детям, которые не могут похвастать успехами в учебе, тем не менее удается развить высокую самооценку. В зависимости от отношения родителей и мнения одноклассников дети, не достигшие успеха в одном, могут найти что-нибудь еще, что позволит им выделиться среди других. Кроме того, если они принадлежат к культуре, где образованию не придается большого значения, их самоуважение может быть вообще не связано с достижениями в учебе. Мнение родителей и группы сверстников, в которую входит ребенок, для него гораздо важнее, чем мнение более широкого окружения. Вот почему чернокожим

детям, независимо от того, что они ежедневно сталкиваются с расовыми предрассудками, в общем, удается развить высокое самоуважение (Spencer, 1988).

Развитие самоуважения — процесс циклический. Дети обычно достигают успеха в каком-либо деле, если они уверены в своих силах и способностях, — а их успех ведет к дальнейшему росту самоуважения. На другом полюсе находятся дети, которые терпят неудачи из-за недостатка самоуважения, и, как следствие, оно продолжает падать. Личные удачи или неудачи в различных ситуациях могут заставить детей смотреть на себя как на лидеров или аутсайдеров. К счастью, эти ощущения сами по себе еще не создают замкнутый круг, и многие дети, начавшие с неудач в социальной или учебной сфере, в конечном счете находят что-то, в чем они способны преуспеть.

Принимая во внимание тесную связь между самоуважением и достижениями, многие учителя стараются чаще хвалить своих учеников, чтобы сформировать у них уважение к себе. Умеренная похвала, бесспорно, может быть весьма полезной. Однако критики считают, что слишком обильные похвалы, не связанные с реальными достижениями или нравственными поступками, формируют детей, у которых отсутствует реалистичное представление о своих сильных и слабых сторонах. Они могут начать думать, что в любом деле им нет равных. А это может создавать осложнения и проблемы в отношениях со сверстниками и учителями (Damon, & Hart, 1982).

В последнее время исследователи обеспокоены возможными негативными последствиями завышенной самооценки. Когда детям постоянно твердят, будто в этом мире нет ничего важнее того, насколько высоко сам человек ценит себя, то им посылают ясное сообщение, что они центр Вселенной. Такое повышенное внимание к собственному мнению о себе может толкнуть детей на путь социального равнодушия. Кроме того, критики утверждают, что без объективной, внешней по отношению к ребенку системы моральных эталонов, дети не способны приобрести устойчивого понимания того, что такое хорошо и что такое плохо. Например, они могут отрицать, что совершили нехороший поступок, даже если их застали «на месте преступления», только потому, что они убеждены в своей правоте (Damon, 1991). Поэтому для развития у детей *реалистичной* самооценки учителям рекомендуется соотносить отпускаемые детям похвалы с действительными достижениями и поведением учеников.

Я-образ оказывает существенное влияние на развивающуюся личность ребенка. В главе 9 мы рассмотрели некоторые линии развития личности в раннем детстве. В этой главе наше внимание будет сосредоточено на том, какое влияние оказывают семья и группа сверстников на развитие личности в среднем детстве.

СОХРАНЯЮЩЕЕСЯ ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ

Семья продолжает оставаться одним из самых важных факторов социализации детей младшего школьного возраста. Дети усваивают принятые в их семьях жизненные ценности, социальные ожидания и модели поведения, и достигают этого разными способами (см. также гл. 3 и 9). Родители, старшие братья и сестры, с одной стороны, служат моделями поведения, — как подобающего, так и неподобаю-

щего, — а с другой стороны, поощряют или наказывают детей за их поведение. Расширяющиеся познавательные способности позволяют детям овладеть широким спектром социальных норм и правил — как писаных, так и неписаных. Наконец, социальное научение происходит в контексте отношений, которые складываются по-разному: иногда они близкие и прочные; иногда — вызывающие беспокойство и тревогу; а порою — откровенно конфликтные.

В этом разделе мы рассмотрим семью как контекст психосоциального развития. Мы познакомимся поближе с теми переменчивыми, часто негативными силами, которые воздействуют на детей в семейной жизни, включая стресс, развод родителей, постоянное отсутствие отца или матери дома и растущую угрозу жестокого обращения с ребенком. Мы начнем с анализа некоторых целей оптимального поведения родителей.

Взаимоотношения родителей и детей

В период обучения в начальной школе меняется характер взаимодействий «родители—ребенок». Дети уже не столь прямо выражают свое недовольство действиями родителей и, скорее всего, теперь не будут добиваться своего хныканьем, криком и катанием по полу, как могли это делать раньше. Со своей стороны и родители теперь уже меньше озабочены приучением детей к самостоятельности и соблюдением ими распорядка дня; их больше заботят учебные навыки и достижения ребенка (Lamb, 1993). В младшем школьном возрасте поведение детей требует меньшего, хотя и более тонкого контроля; однако родительский контроль сохраняет свою важность. Исследователи отмечают, например, такой факт, что мальчики, находящиеся под постоянным наблюдением родителей, учатся лучше тех, кто лишен подобного внимания (Crosler, 1990).

Какое родительское поведение можно считать оптимальным? В разное время мнения по этому поводу разнились. Современные исследования указывают на единственно важную цель действий родителей — способствовать росту **саморегулируемого поведения** у своих детей. Как уже говорилось в главе 9, дисциплинарные меры, основанные на авторитете родителей, более эффективны в развитии саморегуляции у детей, чем авторитарные методы насаждения дисциплины. Когда родители прибегают к словесным аргументам и предложениям, ребенок склонен договариваться с ними, вместо того чтобы выказать открытое неповиновение (Lamb et al., 1993).

САМОРЕГУЛИРУЕМОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Личное поведение, регулируемое ребенком.

Аргументы родителей обычно касаются просоциального поведения и соблюдения социальных правил. У родителей, напоминающих своим детям о возможных последствиях их действий для других людей (ориентированная на другого индукция), дети, как правило, пользуются большей популярностью и обладают интернализованными моральными нормами. И наоборот, когда родители избирают силовые методы социализации, их дети с трудом развивают интернализованные нормы и механизмы контроля. Например, в ряде исследований обнаружено, что дети, исполнявшие требования взрослых в их присутствии, но не делавшие этого в их отсут-

ствие, чаще имели родителей, склонных скорее к принуждению, чем к убеждению. Исполнение требований взрослых без контроля со стороны последних отмечается у тех детей, родители которых предпочитают ориентированную на другого индукцию (Maccoby, 1992).

Родители чаще добиваются успеха в развитии у детей саморегулируемого поведения, если постепенно увеличивают степень их участия в принятии семейных решений. В серии исследований, посвященных родительскому диалогу и методам наказания, Элеонор Маккоби (Maccoby, 1992) пришла к выводу, что лучше всего дети адаптированы в тех случаях, когда родители поощряют то, что она назвала с о р е г у л и р о в а н и е м. Эти родители привлекают детей к сотрудничеству и разделяют с ними ответственность. Они учитывают не столь уж отдаленное будущее, когда их дети, став подростками, начнут принимать большинство решений самостоятельно. Готовясь к этому, родители уже сейчас стараются чаще обсуждать с детьми различные проблемы и советоваться по важным вопросам. Они сознают себя создающими структуру для ответственного принятия решений.

СОРЕГУЛИРОВАНИЕ

Развитие чувства разделяемой между родителями и детьми ответственности.

Когда мы рассматриваем поведение родителей, чувствительных к возрастным стадиям развития своих детей, полезным оказывается понятие *создание поддерживающих структур* (см. гл. 7). Знакомство с миром людей происходит у детей в сложных социальных ситуациях, в которых их сопровождают родители или другие, более опытные партнеры (Rogoff, 1990). Вообразите семью, приглашенную на широко отмечаемую свадьбу. Социально компетентные родители помогают детям антиципировать ход предстоящего торжества. Они объясняют детям смысл того или иного события или ритуала и подсказывают им, какого поведения от них ожидают взрослые. Однако за один раз родители в состоянии сообщить детям лишь малую часть тех культурных смыслов, которые относятся к «браку и свадьбе». Разумеется, дети также чему-то научатся, наблюдая за поведением родителей, старших братьев, сестер и других, более «опытных» гостей на свадьбе.

Юнисс (Youniss, 1983) возражает против рассмотрения социализации в качестве процесса перехода контроля от родителей к ребенку по мере того, как он становится более независимым и способным регулировать свое поведение самостоятельно. Скорее следует говорить о процессе обоюдного или совместного регулирования на протяжении всей оставшейся жизни участвующих в социализации сторон. Маккоби (Maccoby, 1992) же полагает, что длительность родительского влияния определяется крепостью и разумностью их отношений с ребенком, установленных в период среднего детства. В некоторых случаях вклад родителей в совместное регулирование поведения подавляет волю детей, в других — способствует увеличению их автономии в рамках таких отношений. Кроме того, взаимодействие с родителями позволяет детям упражнять и совершенствовать социальные навыки, которые затем окажутся весьма полезными при взаимодействии со сверстниками.

Изменения в характере семьи

Исследования описанных выше стилей родительского поведения и подходов к семейному воспитанию проводились, главным образом, в традиционных по составу

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: ДЕТИ С КЛЮЧОМ НА ШЕЕ

Девятилетним мальчиком, спрятавшимся под кроватью и умоляющим по телефону о помощи, был не Калкин Мак-Колей — юная кинозвезда из фильма «Один дома», а настоящий мальчик, охваченный неподдельным ужасом. Это был так называемый «ребенок с ключом на шее», и дома не было ни родителей, ни братьев и сестер, которые могли бы успокоить его и развеять его страхи. Как один из 10 миллионов американских детей в возрасте от 5 до 9 лет, большую часть дня остающихся дома без присмотра, этот мальчик представляет собой растущую общенациональную проблему, для которой пока не видно простых решений.

Большинство родителей оставляют детей одних по экономическим причинам. Они должны работать и не могут обеспечить присмотр за ребенком после школы. Эта проблема значительно выросла вместе с увеличением числа работающих матерей. Поскольку 74 % матерей детей младшего школьного возраста в настоящее время заняты на производстве, то не удивительно, что 4 из 10 детей этой возрастной группы после школы порою остаются без присмотра. Эта проблема особенно остра для детей матерей-одиночек, которые часто вынуждены трудиться на 2–3-х работах, чтобы свести концы с концами.

Мнения по поводу последствий того, что дети остаются без присмотра, разделились. Хайман Родмен, социолог из университета Северной Каролины в Гринсборо, не обнаружил различий в уровнях самооценки и в поведении «детей с ключом на шее» и прочих детей. Однако Томас Лонг, детский психолог из Мериленского университета, не согласен с этими выводами. По его мнению, «дети с ключом на шее» делятся на 2 группы: на тех, кто считает себя самостоятельным и независимым, и тех, кто чувствует себя брошенным и отвергнутым. Именно последняя группа является эмоционально уязвимой. Лонг считает, что детей до 10 лет не следует оставлять одних.

Чтобы определить, готов ли ребенок к тому, чтобы оставаться без присмотра даже на короткое время, родители должны оценить его способность заботиться о себе и предупреждать возможную опасность. Например, может ли ребенок запирать и отпирать дверь, набирать номер телефона, определять время по часам, распознавать опасные ситуации и предпринимать соответствующие действия, а также следовать простым инструкциям? Могут ли родители надеяться, что он не будет подходить к кухонной плите, брать острые ножи и открывать окна, если квартира расположена на верхних этажах? Кроме того, родители должны оценить, готов ли ребенок эмоционально к тому, чтобы оставаться в одиночестве. Дает ли его прошлое поведение основания считать, что он уверенно чувствует себя в новых ситуациях или же он легко пугается? Может ли он справиться со скукой, не подвергая риску себя и вещи в доме? Может ли он избегать ссор по пустякам с братьями и сестрами, если они тоже остаются дома? Если ребенок очень боязливый или безответственный, родителям,

американских семьях: отец, мать и двое или трое детей. Но такая семья уже не является типичной. Нет, желание иметь детей еще не вышло из моды — в 1990 году в США родились более 4-х миллионов детей. А вот что, кажется, из моды выходит, так это вступление родителей в брак до рождения детей или сохранение семьи после их рождения. Тенденция к увеличению количества неполных семей продолжает расти: около четверти всех новорожденных приходится на незамужних матерей. В семьях афро-американцев эта доля приближается к 65 % (Bennett, 1993). В 1988 году 4,3 миллиона американских детей воспитывались незамужними матерями, а еще 8 миллионов жили с матерями, состоявшими в разводе или проживавшими с мужем раздельно. Число детей, живущих только с отцами, также продолжает расти. В настоящее время оно приближается к миллиону (Zill, 1991).

Большие изменения в американской семье произошли и в отношении числа работающих матерей. Как только дети поступают в школу, большинство американс-

возможно, придется найти какой-либо другой способ организации его жизни после школы.

Приспособиться к одиночеству детям обычно хорошо помогает установленный распорядок дня, особенно если он предусматривает частый контакт с родителями. Некоторые родители каждый день в одно и то же время звонят детям по телефону, лучшее время для этого — приход ребенка домой из школы. Помогает ребенку приспособиться к одиночеству и то, что родители стараются возвращаться домой каждый день в одно и то же время. Кроме того, они также могут давать детям информацию и средства, необходимые для действий в чрезвычайных ситуациях, включая номера телефонов аварийных и спасательных служб, план эвакуации при пожаре, аптечку первой помощи и определенную сумму денег. Что могут сделать родители, чтобы облегчить чувство одиночества и помочь детям преодолеть всевозможные страхи? Помогут любящие, теплые и успокаивающие телефонные разговоры. Можно оставлять ребенку легкую, не требующую приготовления пищу.

С ростом по всей стране числа остающихся без присмотра детей школа, церковь и другие организации предпринимают попытки как-то облегчить их одиночество. Создана служба «Телефонный друг» — добровольная организация, объединяющая примерно 300 филиалов по всей стране, которая работает по будням с 3 до 5 часов дня и получает около 15 000 звонков в год. (В период войны в Персидском заливе, беспорядков в Лос-Анджелесе, общенациональных и местных кризисов количество звонков удваивается.) Отделение службы «Телефонный друг», находящееся в Адвентистской больнице в Глендейле, Калифорния, доступно для детей в расположенных поблизости от этой больницы районах, Бурбенке и Пасадене, где проживают в основном люди со средним и высоким достатком. Большинство звонков служба получает от детей, которым скучно и одиноко. Однако 20 % — это крики о помощи от детей, столкнувшихся с разного рода мелкими проблемами (например, «Как мне избавиться от жвачки в волосах?») и с действительно критическими обстоятельствами, включая пожары или появление грабителей.

1. При каких условиях детей младшего школьного возраста можно оставлять одних дома на продолжительное время? Обоснуйте ответ, опираясь на ваш личный опыт.

2. Почему, по вашему мнению, забота о том, как дети проводят время после уроков, редко становится приоритетом в работе местных и федеральных властей?

3. Если бы вы работали, то какие меры вы предприняли бы для обеспечения нормальной, безопасной жизни своего ребенка дома в ваше отсутствие?

Источник: James Willwerth. Hello, I'm Home Alone... — Time, March 1, *1993, pp. 46—47.*

ких матерей устраиваются на производственную работу. В 1948 году работали только 26 % матерей с детьми школьного возраста (от 6 до 17 лет). В 1975 году эта цифра составляла 51 %, а в 1991 году — 74 % (U.S. Bureau of Labor Statistics, 1992). С начала 50-х годов матери детей школьного возраста работали чаще, чем замужние женщины, не имевшие детей. Несомненно, это объясняется более высокими экономическими потребностями семей, в которых есть дети, а также увеличением количества одиноких матерей, столкнувшихся с необходимостью самим обеспечивать семью (Scarr, Phillips, & McCartney, 1989). Вследствие того что все больше матерей вынуждены работать в дневное время, постоянно увеличивается число детей, возвращающихся после школы в пустой дом. Эта тема будет затронута в приложении «Дети с ключом на шее».

Поскольку изменение семьи становится более распространенным и закономерным явлением, чем ее стабильность, важно рассмотреть, как члены семьи — осо-

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ДЕТИ, ЖИВУЩИЕ В УСЛОВИЯХ ПОСТОЯННОЙ ОПАСНОСТИ

В то утро, когда безжизненное тело 19-летнего члена молодежной банды, застреленного в телефонной будке на углу 103-й и Виноградной улиц в Уоттсе, районе Лос-Анджелеса, лежало на тротуаре в луже крови, сотни детей проходили мимо него с портфелями и пакетами завтраков в руках по пути в расположенную на 102-й улице начальную школу. Несколько месяцев спустя во время перемены ученики подготовительного класса попадали на землю, когда неподалеку один за другим прозвучали пять выстрелов, возвестив о новой жертве. В другой раз школьное мероприятие, проходившее за стенами этой школы, было прервано грохотом пистолетных выстрелов и воем полицейских сирен, и школьники стали свидетелями перестрелки местного жителя с полицейскими (Timnick, 1989, p. 132).

К сожалению, в наше время свидетелями подобных картин не так уж редко становятся дети, живущие в крупных городах, таких как Лос-Анджелес, Чикаго и Детройт. В этих городах им порой приходится засыпать под звуки выстрелов. Иногда уже 6-летних детей используют в качестве наркокурьеров. Первыми словами и жестами некоторых детей бывают названия и условные знаки банд, в которых состоят их родители (Timnick, 1989). Исследования показали, что дети, выросшие в «зонах боевых действий» соперничающих банд, часто испытывают состояния тревоги и депрессии. Дети, непосредственно подвергшиеся насилию или ставшие его свидетелями, например жестокого убийства родителей, братьев или сестер, чаще всего переживают суровый психологический дистресс.

Понятие *синдрома посттравматического стресса* впервые было применено для описания психологических проблем, проявлявшихся у ветеранов войны во Вьетнаме. Ее последствия выражались вспышками в памяти военных эпизодов, чудовищными ночными кошмарами, бессонницей, неспособностью сосредоточиться на каком-либо предмете и контролировать свои действия. Эти люди были либо безразличны ко всему окружающему, либо крайне агрессивны или же в их поведении проявлялись обе тенденции. Последние исследования позволяют сделать вывод, что дети, живущие в «зонах боевых действий» соперничающих банд, проявляют аналогичные формы поведения. Многие дети вновь и вновь переживают сцены окружающего их насилия в агрессивных играх, в ночных кошмарах, неожиданных воспоминаниях, внезапно накатывающихся в школе или во время других занятий.

Хроническое, непреходящее насилие, ставшее нормальным явлением во многих городах, является источником постоянного стресса. Маленькие дети, живущие в такой обстановке, отличаются боязливостью, подавленностью, тревожностью и беспокойством за свою жизнь и жизнь своих близких (Garbari-

бенно дети — справляются со стрессами, связанными с происходящими в ней переменами. Особое внимание мы уделим нагрузкам, ложащимся на плечи родителей и детей в неполных семьях.

Семья и стресс. Многие жизненные ситуации, такие как развод родителей, переезд в другой город, серьезные болезни или тяжелые травмы, бедность, насилие в семье (см. приложение «Дети, живущие в условиях постоянной опасности»), являются источниками стрессов для детей и взрослых. Каковы хотя бы некоторые из факторов, определяющих способность детей конструктивно справляться с этими стрессами?

Одним из таких факторов является количество стрессовых ситуаций в жизни ребенка. Ребенку, который может успешно справиться с одной стрессовой ситуацией, может не хватить сил, когда несколько таких ситуаций обрушатся на него одновременно (Hetherington, 1984). Вторым фактором является восприятие или понима-

по, Kostelny, & Dubrow, 1991). Многие из них не могут сосредоточить внимание на занятиях в школе и имеют множество других связанных со школой проблем. Они могут бояться быть брошенными родителями или пытаться скрыть свои страхи под маской явной агрессивности и дерзости. У некоторых детей все эмоции притупляются, поскольку они боятся проявлять интерес и любовь к людям, которых в любое время могут убить или которые могут их бросить. Психологические травмы, испытанные в возрасте до 11 лет, часто становятся причиной появления симптомов душевных расстройств в подростковом и юношеском возрасте. Дети, живущие с постоянным ощущением исходящей от окружающего мира угрозы, нередко страдают значительными задержками развития.

Исследования показывают, что родители, по-видимому, недооценивают степень психологического дистресса у своих детей. Возможно, это происходит потому, что дети не говорят о своих страхах или родители просто не допускают, что их дети могут испытывать эмоциональные страдания, с которыми они не в силах справиться (Elkind, 1981).

Насилие в семье еще больше усугубляет эти стрессы. Дети могут смириться с жестокими отношениями в семье и часами наблюдать романтизированное и приукрашенное насилие на телеэкране (Timnick, 1989). Даже родители, имеющие самые добрые намерения, могут быть до такой степени поглощены своими собственными стрессами и проблемами, что у них не всегда остается достаточно душевных сил, чтобы позаботиться о детях.

В некоторых случаях арт-терапия в сочетании с обсуждением конкретных случаев насилия над детьми помогает им вырваться из плена тягостных чувств. Даже когда детям трудно словесно выразить свои чувства, их рисунки могут раскрыть, что у них на душе. Роль арт-терапии состоит в том, чтобы побудить ребенка по нарисованной картине рассказать историю, связанную с пережитой им травмой.

Комитет по проблемам насилия и юношества Американской Психологической Ассоциации рекомендует привлекать местную общественность к решению проблем детей, живущих в обстановке насилия. Согласно рекомендациям АПА, разрабатываемые программы, включающие медицинскую помощь, оздоровительные и восстановительные мероприятия, а также профессиональное обучение, доджны строиться с учетом возрастных потребностей развития. Кроме того, чтобы детям было легче найти альтернативные пути выхода из замкнутого круга насилия и наркотиков, в окружающем их сообществе взрослых и сверстников необходимо наличие ролевых моделей, которые могут служить примером для подражания.

ние определенного события. Например, первый день в школе — это важное событие в жизни ребенка. Ребенку с адекватными ожиданиями и пониманием такого события как знака своего взросления будет легче справиться с этой новой в его жизни ситуацией.

Результаты исследований ясно указывают на то, что сплоченные, легко приспосабливающиеся к новым обстоятельствам семьи, в которых общение носит открытый характер и накоплен опыт совместного решения проблем, лучше выдерживают стрессовые события (Brenner, 1984). Также являются ценными системы общественной поддержки: соседи, родственники, друзья или группы взаимопомощи.

Стрессы и совладание с ними не всегда происходят в виде отдельных, единичных событий; часто — это непрерывные или переходящие друг в друга процессы. Ребенок, переезжающий на другое место жительства, может испытывать тревогу в ожидании этого переезда. Как только переезд состоялся, от ребенка потребуется как быстрая, безотлагательная, так и долговременная перестройка своего образа жизни для приспособления к новому дому, новой школе, новым товарищам. Детям

приходится находить способы совладания с длительным стрессом, чтобы установить новые отношения и оправиться от потери старых друзей.

На способность ребенка справляться со стрессовыми ситуациями влияют многие черты личности. В течение последних 30 лет Эмми Вернер (Werner, 1989a) изучала группу, как она их называла, ж и з н е с т о й к и х д е т е й. Эти дети, родившиеся на одном из Гавайских островов, жили в семьях, существование которых было сопряжено с бедностью, ссорами или разводом родителей, алкоголизмом и психическими болезнями. Все же из них выросли уверенные в себе, благополучные в жизни и эмоционально устойчивые взрослые люди. Большинству детей, воспитанных в таких условиях, в жизни редко сопутствует успех, поэтому Вернер заинтересовалась, как детям из изучаемой ею группы удалось преуспеть в жизни, несмотря на неблагоприятную среду. Она установила, что это были «легкие», в смысле темперамента, и привлекательные дети, которые развивали прочную привязанность к одному из родителей или к бабушке (дедушке) на первом году жизни. Позже, если человек, к которому они привязались, становился для них недоступен, эти дети были способны найти другого — кого-то из взрослых, брата, сестру, друга или подругу, кто мог бы оказать им необходимую эмоциональную поддержку.

ЖИЗНЕСТОЙКИЕ ДЕТИ

Дети, преодолевающие отрицательное влияние неблагоприятной окружающей обстановки и добивающиеся успеха в жизни.

Дети из неполных семей часто подвержены более сильным стрессам, чем дети, живущие с обоими родителями. Далее мы рассмотрим, как дети справляются со стрессами, имеющими место во многих неполных семьях. Вы увидите, что совокупное воздействие таких факторов риска, как воспитание ребенка в одиночку, нищета и напряженные отношения с окружающими, может быть столь сильным, что некоторые взрослые оказываются просто не в состоянии уделять достаточно сил и внимания воспитанию детей.

Неполные семьи: факторы риска и возможности. Только 10 % американских семей, в которых есть оба родителя, имеют доходы ниже черты бедности, но половина всех семей, в которых главой является женщина, живут в бедности (McLanahan, & Booth, 1989). Если мать не окончила среднюю школу, то вероятность того, что семейный доход будет ниже черты бедности, составляет почти 90 % (Children's Defense Fund, 1992).

Дети, растущие в бедности, в доме, где главой семьи является мать, подвержены риску во многих отношениях (McLoyd, & Wilson, 1990). Отсутствие отца снижает как социальный, так и экономический статус семьи. Такие семьи, как правило, живут в тесноте, часто меняют место жительства. Пища обычно бывает скудной и малокалорийной. Медицинское обслуживание также оставляет желать лучшего. Женщины, возглавляющие такие семьи, нередко отличаются психической неуравновешенностью вследствие постоянного напряжения в непрекращающейся борьбе за выживание. Многие из них страдают депрессией и невротической тревогой, что мешает им стать внимательными и заботливыми матерями.

Растущие в таких семьях дети могут испытывать разного рода затруднения, которые сказываются как на их психологической зрелости, так и на их умственном

развитии. И как результат, они обычно реже, чем другие американские дети, повышают свой социально-экономический статус, когда становятся взрослыми. Многие их них повторяют путь родителей и оказываются матерями (реже отцами)-одиночками. Таким образом, эти проблемы передаются следующему поколению (McLanahan, & Booth, 1989).

В проводимых в последнее время исследованиях делались попытки определить факторы, которые помогли бы разорвать замкнутый круг депрессии и безысходности, характерные для семей с низким доходом и неполных семей. Результаты этих исследований показали, например, что если работающие матери в неполных семьях имели работу, которая им нравилась, то их дети отличались более высоким уровнем самоуважения и более сильным чувством семейного единства и солидарности по сравнению с детьми, матери которых не работали. Работающие матери-одиночки оказывают особенно сильное влияние на своих дочерей, которые придают большое значение личной и материальной независимости и престижу семьи и отличаются в школе более высокой успеваемостью, чем дочери неработающих матерей-одиночек (Alessandri, 1992).

Проводятся также исследования, имеющие целью выявление характерных для неполных семей факторов, оказывающих негативное влияние на отношение детей к себе и на их отношения с матерями. Вонни К. Мак-Лойд (McLoyd et al., 1994) и ее коллеги из Мичиганского университета изучали влияние безработицы и непостоянной работы на матерей-одиночек и на их детей. Обследовав выборку из 241-й неполной семьи афро-американцев, они обнаружили непрямое негативное влияние этих факторов на чувство благополучия у детей в подобных семьях. То есть экономические трудности сказывались на психологическом состоянии матерей, влияя на их способность эффективно выполнять свои родительские обязанности и поддерживать хорошие отношения с детьми. Во время безработицы у наблюдаемых матерей были выявлены симптомы депрессии, и в это время они особенно часто наказывали своих детей. В свою очередь, у детей, которых чаще наказывали, сильнее проявлялись признаки депрессии и когнитивного дистресса. Однако когда дети придавали большое значение тому, что их семьи подвергаются суровым экономическим испытаниям, при интервьюировании они обнаруживали признаки большей тревоги, большего когнитивного дистресса и меньшего самоуважения, чем дети, не сознающие горечь нищенского существования.

Что же может разорвать этот замкнутый круг экономических трудностей, депрессивного состояния матерей-одиночек и психологических последствий этого для их детей? Мак-Лойд и ее коллеги обнаружили, что когда матери сознавали, что могут получить ощутимую помощь в форме каких-либо товаров или услуг, — например, когда они знали, что кто-то со стороны поможет их семье, если они заболеют, — симптомы депрессии проявлялись меньше, они лучше чувствовали себя в роли матерей и реже наказывали своих детей. Согласно результатам этих исследований, такая инструментальная поддержка помогает сохранить душевное здоровье матерей, позволяя им чувствовать себя менее одинокими и более способными контролировать обстановку. Как следствие этого, они реже наказывают детей.

К сожалению, та социальная поддержка, которую чаще всего готовы оказать родственники и друзья, не всегда оказывается эффективной. В недавно проведен-

ном исследовании Чейз-Лансдейл, Брукс-Ганн и Замски (Chase-Lansdale, Brooks-Gunn, & Zamsky, 1994) изучили дисциплинарные меры, способы разрешения проблем и взаимоотношения в афроамериканских семьях, где совместно проживали бабушки, матери и дети. Здесь, при такой встроенной системе поддержки, наблюдалось сложное взаимодействие как полезных, так и приводящих к конфликтам методов воспитания, применяемых матерями и бабушками. Влияние такого совместного проживания на родительское поведение было, в основном, положительным, когда возраст молодых матерей не достигал двадцати лет. Что касается матерей более зрелого возраста, эффективность воспитания была выше, когда они не проживали совместно со страшим поколением своей семьи. Кроме того, «приходящие» бабушки таких матерей оказывали более эффективную помощь и поддержку в воспитании, чем бабушки, живущие в этих же семьях.

Несмотря на достаточно большое количество стрессовых ситуаций в неполных семьях, в основном, с ними успешно справляются и взрослые, и дети. Согласно проведенным исследованиям, для нормальной жизни неполной семьи родители-одиночки должны признавать следующие приоритеты (Olson, & Haynes, 1993):

1. *Принятие ответственности в решении всех возникающих проблем.* Это требует позитивной установки и ясного ощущения, что решение может быть найдено.
2. *Признание приоритета родительской роли.* Родители, добивающиеся успеха в воспитании, готовы охотно пожертвовать своим временем, деньгами и энергией для удовлетворения потребностей своих детей.
3. *Соблюдение твердой, но не ставящей целью наказать дисциплины.*
4. *Стремление к большей открытости в общении с детьми.* Это способствует повышению доверия между членами семьи и более открытому выражению своих чувств.
5. *Поощрение индивидуальности в рамках функционирования семьи как целого.*
6. *Признание необходимости заботы о себе.* Родители должны достаточно внимания уделять также и себе, чтобы быть в состоянии помогать детям.
7. *Внимание к ритуалам и традициям.* Это включает в себя соблюдение режима дня, традиции отмечать праздники и проводить другие семейные мероприятия.

Многие неполные семьи становятся таковыми в результате развода. Как вы увидите далее, несмотря на то что разводы стали привычным событием в американском обществе, для детей они тем не менее являются травмой.

Дети развода

Почти половина заключаемых в наше время браков оканчивается разводами (O'Leary, & Smith, 1991), а это означает, что каждый год около 1 миллиона детей сталкиваются с распадом своих семей. Из-за разводов, рождения детей вне брака или смерти родителей только 40 % рождающихся сегодня детей достигают 18-летия в полной, с обоими родителями семье (Otto, 1988). Даже с изменением законов об опекунстве большинство детей разведенных родителей имеют лишь случайные контакты со своими отцами или вообще с ними не видятся.

Психологические последствия развода. Распад семьи воздействует на детей многими способами. Мы видели, что на развитие детей оказывают сильное влияние оба родителя. Развод означает, что контакт с ними обоими уже не будет одинаково частым. К тому же до развода родителей дети в течение долгого времени живут в напряжении. Возможно, они уже слышали слово «развод», произносимое (порой — весьма громко) в их доме в течение многих месяцев или даже лет. Они знают, что отношения между родителями испортились, и они желают знать свою дальнейшую судьбу. На их глазах уходит один из родителей, и они боятся, что другой тоже может оставить их. Дети могут чувствовать печаль, смятение, гнев или тревогу, они могут стать подавленными, раздражительными или же начинают плохо учиться в школе. Многим детям (особенно младшего возраста) кажется, что это они виноваты в разводе родителей и если бы они вели себя лучше, то, возможно, папа и мама не расстались бы. Иногда они пытаются вновь соединить родителей, либо стараясь вести себя безупречно, либо погружаясь в фантазии об их примирении (Hetherington, 1992; Hetherington, Stanley-Hagan, & Anderson, 1989; Wallerstein, Corbin, & Lewis, 1988).

Во время и после развода отношения детей с обоими родителями изменяются. Дети могут стать непослушными и несговорчивыми, а в подростковом возрасте они могут эмоционально отстраниться от семьи. Им часто приходится выслушивать взаимные обвинения родителей. Дети могут оказаться в центре битвы за то, с кем они должны остаться после развода, и каждый из родителей старается привлечь ребенка на свою сторону. Порой родители соревнуются за любовь детей и стараются подкупить их подарками или позволяют делать то, чего не разрешает противоположная сторона. После развода родители часто находятся в состоянии сильного стресса и бывают неспособными проявлять по отношению к детям достаточно душевного тепла и осуществлять за ними необходимый контроль. Нередко они бывают менее внимательны к детям, непоследовательны в требованиях дисциплины, малообщительны и равнодушны к детским проблемам. Кроме того, дети порой болезненно реагируют на попытки родителей найти себе нового партнера. Оставшийся с матерью мальчик иногда принимает роль «главы семьи» и может почувствовать угрозу, когда на сцене появится «соперник» (Hetherington et al., 1989).

Реакция детей на развод родителей зависит от многих факторов. Возможно, следующие 3 являются наиболее важными.

1. *Враждебность, которой сопровождается развод.* При высоком уровне враждебности и озлобленности, предшествующей разводу и проявляющейся после него, детям труднее приспособиться к создавшейся ситуации. Конфликт между родителями является основной причиной снижения у детей чувства собственного благополучия. Когда родители ссорятся, у детей развиваются страхи и раздражительность. Они становятся особенно уязвимы, когда их принуждают принять ту или иную сторону (Amato, 1993). Затяжные судебные баталии (например, за родительские права) или скандалы при дележе имущества, при решении вопросов о режиме свиданий уходящего из семьи родителя с ребенком и материальной поддержке еще более осложняют ситуацию, как для родителей, так и для детей (Rutter, & Garmezy, 1983).

2. *Количество и значительность перемен в образе жизни ребенка.* Если ребенок продолжает жить в том же доме, посещать ту же школу, и вокруг него остаются те же друзья, к которым он привык, то последствия развода переживаются им легче. И наоборот, если повседневная жизнь ребенка претерпевает большие изменения, — когда ему приходится жить то в одном доме, то в другом, расставаться со старыми друзьями, переходить в новую школу, — его уверенность в себе и ощущение порядка в жизни теряют прежнюю устойчивость. Чем большим изменениям подвергается жизнь ребенка, особенно сразу после развода, тем труднее ему приспособиться к новой ситуации (Hetherington, & Camara, 1984).
3. *Характер отношений родителей с детьми.* Уверенность в постоянстве любящих отношений с родителями и эмоциональная поддержка от кого-либо из родителей, а лучше от обоих, помогают ребенку быстрее преодолеть неблагоприятные психологические последствия их развода. В действительности, такое непрерывающееся взаимодействие родителей с детьми представляет значительно бóльшую важность, чем сам факт присутствия дома одного или обоих родителей (Rutter, & Garmezy, 1983).

Разрушение социальных сценариев. Сразу после развода дети, особенно в возрасте от 5 до 7 лет, часто кажутся сбитыми с толку, растерянными. Они проявляют признаки неустойчивого поведения не только дома, но также в школе и в других местах. В этом нет ничего удивительного, ибо, когда в жизни детей происходят столь серьезные, неожиданные перемены, нарушается и понимание ими социального мира. У них может возникнуть ощущение, что их прежние сценарии событий повседневной жизни больше не применимы. Привычный образ семьи, в которой прошла вся жизнь ребенка, развалился на глазах. Если в прошлом этот мир был предсказуем: папа приходил каждый вечер с работы, вся семья садилась за стол ужинать, а ровно в 8 часов ребенка укладывали спать, — то теперь все изменилось. Поэтому дети часто проверяют, насколько справедливы эти привычные правила, чтобы увидеть, остался ли еще мир таким, каким он был прежде. В ответ он может услышать от матери: «Я знаю, тебе очень жаль, что папа больше не приходит домой. Но это не значит, что ты не должен ложиться спать в 8 часов. Тебе завтра рано вставать и идти в школу, поэтому нужно хорошо выспаться». Учителя могут помочь такому ребенку, постепенно переопределяя для него школьные требования и правила и оказывая эмоциональную поддержку.

Детям, которым развод родителей причинил столь серьезный вред, возможно, придется усваивать новые социальные сценарии. Таких детей чаще оставляют на второй год, отчисляют из школы и направляют на лечение из-за возникших эмоциональных и поведенческих проблем, нежели детей, живущих с обоими родителями. К тому же они более предрасположены к травматизму и к астматическим заболеваниям (Dawson, 1991). При распаде семьи эти дети становятся самыми настоящими жертвами.

Смешанные семьи. Проблемы, появившиеся при разводе родителей, могут не исчезнуть после вступления матери или отца в повторный брак. Многие дети при-

ветствуют появление новых пап или мам, однако для других процесс привыкания проходит очень болезненно. Такой брак означает крушение надежд на воссоединение родителей, поэтому часто ребенок отвергает все попытки отчима или мачехи требовать соблюдения дисциплины или завоевать его любовь. Дети могут испытывать тягу к ушедшим отцу или матери или же чувствовать себя виноватыми перед ними, если будут проявлять любовь к тем, кто пришел им на смену. Они могут ревновать к отчиму или мачехе и беспокоиться, что мать или отец забудут про них, увлеченные новым спутником жизни. У многих детей возникает проблема приспособления к жизни со сводными братьями и сестрами (Hetherington et al., 1989).

В большинстве случаев адаптация к новой обстановке, связанной с разводом родителей и образованием новой семьи, завершается примерно через два года. К этому времени большинство детей и родителей приспосабливаются к новой ситуации и начинают вести нормальную жизнь, хотя следы развода могут проявиться вновь во время отрочества или ранней взрослости. Тем не менее пока связанные с разводом проблемы существуют, они могут служить серьезной помехой социальному и эмоциональному развитию ребенка.

Жестокое обращение с детьми также становится тяжелым испытанием в их жизни, но наносимые им в этом случае травмы бывают еще более глубокими, чем при разводе родителей, и долго не заживают. К анализу проблемы и последствий жестокого обращения с детьми мы обратимся в следующем разделе.

Жестокое обращение с детьми

Как мы уже говорили в главе 7, одним из наиболее серьезных и драматических примеров полного распада семьи является жестокое обращение с детьми. Вместо того чтобы укрепить семейные узы, родители, допускающие жестокость в отношении своего ребенка, разрушают ожидания любви, доверия и заботы, столь необходимые для социального развития и развития здоровой личности. Результатом часто становятся серьезные нарушения процесса развития.

ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ

Намеренное нанесение детям психологических или физических травм.

Мы определим значение термина «жестокое обращение с детьми» и будем отличать его от термина «отсутствие заботы о детях», используя первый термин только в значении *умышленного* нанесения взрослым физических и психологических травм ребенку (Burgess, & Conger, 1978). Отсутствие должной заботы о ребенке может также причинить ему вред, однако в этом трудно усмотреть прямой умысел взрослого. Такой вред наносится родителями или воспитателями из-за того, что они не выполняют своих обязанностей (то есть бездействуют), а не потому, что они сознательно действуют во вред ребенку. Правда, последствия могут быть столь же трагическими: дети погибают от отсутствия заботы так же, как и от жестокого с ними обращения. Однако здесь мы рассмотрим только физический и эмоциональный ущерб, наносимый детям умышленно: крайне жестокое психологическое обращение, наподобие постоянного высмеивания и критики; жестокое физическое обращение, приводящее к телесным повреждениям или к смерти; и сексуальное насилие.

Иногда бывает трудно провести различие между проявлением жестокости и обычным наказанием. Какие действия можно квалифицировать как жестокое об-

ращение с ребенком — это вопрос относительный и его необходимо рассматривать в свете существующих в данной культуре норм. Исторически сложилось, что многие культуры не только терпимо относятся к суровому физическому обращению с детьми, но и поощряют его, что нам кажется шокирующим и чрезмерно жестоким. Оно применялось для поддержания дисциплины и как средство повышения усердия в учении, для изгнания злых духов или для умиротворения богов. Более того, в некоторые культуры проникли определенные формы физической жестокости, имеющие глубокое символическое значение, такие как тугое бинтование девочкам ступней ног для сохранения их небольшого размера, изменение формы черепа или нанесение ритуальных шрамов. Традиционно дети считались собственностью родителей, и родители имели право обращаться с ними так, как посчитают нужным. Убийство и подкидывание нежеланных детей были вполне приемлемыми способами, с помощью которых отчаявшиеся родители пытались противостоять голоду, беззакониям или избавляться от родившихся с дефектами детей (Radbill, 1974). В наше время многое изменилось: теперь причинение физического ущерба или действия, повлекшие смерть ребенка, считаются серьезным преступлением. Но, к великому сожалению, такие случаи нередки и в наши дни.

Жестокое обращение с детьми в зеркале статистики. В Соединенных Штатах количество официальных сообщений о несчастных случаях из-за жестокого обращения с детьми или отсутствия заботы о них составляет около 1 миллиона в год. Каждый день по этим причинам погибают 3 ребенка. И это происходит не только в Соединенных Штатах: аналогичные цифры можно обнаружить в Канаде, Австралии, Великобритании и Германии (Emery, 1989).

Более чем в половине всех случаев нанесения детям телесных повреждений они подвергались физическому насилию со стороны своих родителей, причем отцы и матери замешаны в этом примерно одинаково. Среди других лиц, уличенных в жестоком обращении с детьми, число мужчин превышает число женщин в 4 раза. Что касается сексуального насилия, здесь доля мужчин еще выше — почти 95 %. Интересно отметить, что сексуальное насилие над девочками обычно совершается не их родными отцами. Отчимы совершают такое насилие в пять раз чаще, чем родные отцы (Sedlack, 1989; Wolfe, Wolfe, & Best, 1988).

Если жертвами сексуального насилия, как правило, бывают девочки, то физическому насилию чаще подвергаются мальчики. Маленькие дети получают более тяжелые физические повреждения, чем дети старшего возраста. Около половины всех случаев, повлекших серьезные телесные повреждения или смерть, приходится на детей в возрасте до 3-х лет (Rosenthal, 1988).

Различные подходы к объяснению причин жестокого обращения с детьми. Широкие исследования жестокого обращения с детьми строятся вокруг 3-х основных теоретических объяснений: психиатрического, социологического и ситуационного (Parke, & Collmer, 1975).

Психиатрические объяснения. Психиатрическая модель ставит в центр личность и семейную историю родителей. Она предполагает, что жестокие родители

больны и требуют психиатрического лечения. Однако исследователи так и не смогли выявить комплекс черт личности, связанных со склонностью к жестокому обращению с детьми.

Единственной факт, который им удалось установить, заключается в том, что многие взрослые, проявлявшие жестокость в обращении с детьми, сами в детстве подвергались подобному обращению (Ney, 1988). Психологи не могут сказать с уверенностью, почему примеры жестокого обращения с детьми передаются от одного поколения к другому. Одно из наиболее правдоподобных объяснений состоит в том, что те люди, с которыми в детстве жестоко обращались, на основе подражания насильственным ролевым моделям просто воспроизводят в своем взрослом поведении примеры жестокого поведения родителей или воспитателей. Возможно, в детстве родители приучили этих людей к тому, что рассчитывать на их заботу или, наоборот, не принимать их в расчет недопустимо, что плакать и просить помощи бесполезно, неуместно, или это свидетельствует о дурном характере. Один ребенок, родители которого проходили курс психотерапии с целью преодоления своей жестокости, был встревожен тем, что отец перестал его бить. Он с горечью спрашивал социального работника: «Почему отец больше меня не любит?» Дети усваивают такие уроки в раннем возрасте и, когда сами становятся родителями, применяют те же методы «воспитания» к своим детям.

Социологические объяснения. Одна социальная ценность в американском обществе существенным образом связана с жестоким обращением с детьми. Эта ценность — насилие. По количеству убийств и других насильственных преступлений США превзошли все другие индустриально развитые страны, а насилие на экранах телевизоров постоянно внушает нам, что это вполне приемлемый способ разрешения конфликтов. Кроме того, если физическая агрессия проявляется в ссорах между мужем и женой, то, вероятно, она проявляется и в отношениях родителей с детьми. Вероятность жестокого обращения с детьми повышается вследствие широкого мнения, будто физическое наказание является эффективной формой воспитания. 93 % родителей физически наказывают своих отпрысков, хотя большинство все же соблюдают меру. Для сравнения следует упомянуть, что в более миролюбивых обществах, где предпочитаются дисциплинарные меры, ориентированные на любовь, значительно реже встречается насилие, в том числе и над детьми (Parke, & Collmer, 1975).

Бедность также играет свою роль в жестоком обращении с детьми. Хотя жестокость по отношению к детям встречается во всех слоях общества, почти в 7 раз чаще о ней упоминается там, где семейный годовой доход не превышает 15 000 долларов (Sedlack, 1989). Такую статистику можно отчасти объяснить тем, что случаи жестокого обращения с детьми в семьях, принадлежащих к среднему классу, не так часто становятся достоянием гласности. Верно, однако, и то, что любое напряжение в семье, — а бедность, бесспорно, является источником такого напряжения, — увеличивает риск плохого обращения с ребенком.

Другим фактором риска является безработица. В периоды высокого уровня безработицы количество случаев насилия мужчин над своими женами и детьми заметно увеличивается. Родители, неожиданно потерявшие работу, начинают вымещать злобу и раздражение на своих детях. Безработица не только приносит с собой фи-

нансовые проблемы, но также снижает социальный статус и самоуважение потерявшего работу человека. Безработный отец иногда пытается возместить эти утраты, добиваясь беспрекословного подчинения членов семьи с помощью физической силы.

Еще одной нередко встречающейся особенностью семей, в которых имеет место жестокое обращение с детьми, является социальная изоляция. Такие родители часто живут в изоляции от своих родственников, друзей и местных организаций социальной помощи. Им трудно поддерживать дружеские отношения с окружающими, и они редко становятся членами каких-либо общественных организаций и объединений. Иногда им просто некого попросить о помощи в трудную минуту, и они обращают свое раздражение и свой гнев против собственных детей.

Ситуационные объяснения. Подобно социологической модели жестокого обращения с детьми, ситуационная модель ищет его причины в факторах внешней среды. Однако ситуационная модель придает центральное значение формам взаимодействия между членами семьи, причем дети рассматриваются как активные участники этого процесса (Parke, & Collmer, 1975). При изучении конкретной роли каждого ребенка в жестоких по отношению к детям семьях, мы обнаруживаем, что родители обычно выделяют одного из детей, к которому начинают относиться особенно предвзято. Младенцы и дети младшего возраста оказываются самыми частыми объектами родительской жестокости. Дети с физическими и умственными аномалиями или чрезвычайно обидчивые дети также подвержены риску плохого отношения со стороны родителей. Постоянно плачущие грудные младенцы тоже могут выводить родителей из себя. В других случаях поводом может стать расхождение между ожиданиями родителей и особенностями ребенка. Например, мать, которая привыкла выражать свою любовь физически, обнаруживает, что ее ребенок не лю-

Таблица 11-1

Различные подходы к пониманию жестокого обращения с детьми

Объяснение	Причина	Перспектива
Психиатрическое	Родители	Ставит в центр личность родителей, исходя из предположения об их нездоровье и необходимости экстенсивной психотерапии. С большинством жестоких родителей в детстве также обращались жестоко; наличие моделей жестокого родительского поведения приводит к семейным циклам насилия
Социологическое	Общество	Исходит из предположения, что американские семьи живут в культуре, где господствует насилие, что находит отражение в телевизионных программах; где широко распространены физические наказания, злоупотребление которыми может иметь место в тех случаях, когда семья испытывает стресс. Тяжелое социально-экономическое положение вызванное безработицей и бедностью, усиливает стресс иследовательно, провоцирует жестокое обращение с детьми
Ситуационное	Конкретные обстоятельства и формы взаимодействия	Ищет причины жестокого обращения с детьми в его ближайшем окружении, считая таковыми, например, нарушение характера взаимодействий между членами семьи. Часто подвергающийся жестокому обращению ребенок обладает какими-то особенностями, которые не нравятся родителям, и потому становится объектом насилия

бит прикосновений к себе. В ряде случаев родители имеют нереалистичное представление о том, как должны вести себя дети. Например, отец может рассердиться, если 3-летний ребенок не убирает свою комнату. Такие неадекватные представления тоже иногда приводят к жестокому обращению с детьми (Parke, & Collmer, 1975; Vasta, 1982). В табл. 11-1 сопоставлены психиатрические, социологические и ситуационные объяснения причин жестокого обращения с детьми.

Несмотря на то что все 3 подхода проливают некоторый свет на причины жестокого обращения с детьми, ни один из них не дает ответа, как его остановить. Разработанные для этой цели программы предусматривают предоставление родителям социальной помощи и обучение их эффективным методам воспитания. Хотя эти программы позволяют в известной степени снизить уровень жестокого обращения, каждый 4-й участник таких программ продолжает плохо обращаться с собственными детьми (Ferleger, Glenwick, Gaines, & Green, 1988). Преследование обидчиков со стороны закона и лишение их родительских прав иногда остаются единственным действенным средством борьбы с этим прискорбным явлением.

Психологическая жестокость. В физическом или сексуальном насилии всегда есть психологический компонент. Плохое обращение с ребенком существует в контексте межличностных отношений, и эти отношения психологически стали оскорбительными: манипулятивными, отвергающими или унижающими. Один из исследователей утверждает, что психологическое сопровождение жестокого обращения с детьми может даже причинять больший вред, чем само насилие (Emery, 1989).

От кого бы ни исходило психологически жестокое обращение с ребенком — от родителей, учителей, братьев, сестер или сверстников, — в нем всегда присутствует злоупотребление силой или властью над уязвимыми в этом отношении детьми (Hart, Germain, & Brassard, 1987). Согласно утверждениям Харта и его коллег (Hart et al., 1987), психологически жестокое обращение с ребенком принимает 6 основных форм.

1. *Отвержение.* Активное отвержение представляет собой отказ выполнять просьбы или удовлетворять потребности ребенка в форме, выражающей сильную неприязнь.
2. *Отказ в эмоциональном отклике.* Эта пассивная форма отказа ребенку в теплых чувствах, заключающаяся в излишней холодности, нежелании или неспособности ответить на предпринимаемые ребенком попытки общения.
3. *Унижение.* Прилюдное унижение ребенка или постоянное высмеивание его, употребление по отношению к нему обидных прозвищ. Самооценка и самоуважение ребенка снижаются частыми нападками на его достоинство, знания или умственные способности.
4. *Запугивание.* Принуждение ребенка быть свидетелем надругательства над любимым человеком или угроза применить насилие к нему самому поселяют в душе ребенка глубокий страх. Ребенок, страдающий от постоянных побоев

или все время слышащий угрозы типа: «Будешь плохо себя вести, голову оторву!», удерживается взрослыми в состоянии постоянного страха. Более хитрая форма запугивания проявляется тогда, когда родители оставляют расшалившегося ребенка на улице, где он оказывается незащищенным от опасности.

5. *Изоляция.* Запрещение ребенку играть с друзьями или принимать участие в семейных мероприятиях может быть формой психологического насилия. А некоторые формы изоляции, такие как запирание ребенка в кладовке или сарае, можно рассматривать и как запугивание.
6. *Эксплуатация.* Использование невинности или слабости ребенка. Наиболее очевидным примером эксплуатации является сексуальное насилие.

Психологическая жестокость является настолько распространенной, что можно с полной уверенностью утверждать: ни один человек не вырастает без того, чтобы не испытать на себе — прямо или косвенно — какое-то из ее проявлений. Но в большинстве случаев проявление психологической жестокости бывает не настолько сильным или совершается не так часто, чтобы нанести непоправимый вред (Hart et al., 1987).

Последствия жестокого обращения с детьми. Каковы же специфические последствия проявляемой по отношению к детям жестокости? Сексуальное и физическое насилие имеет длительные последствия для эмоционального благополучия ребенка. Его чувству собственного достоинства наносится непоправимый ущерб, а страх повторения подобного к себе отношения рождает в нем недоверие к окружающим. Дети, познавшие человеческое зло и растущие в атмосфере, насыщенной гневом и болью, стремятся изолироваться от общества и могут проявлять в своем поведении повышенную агрессивность (Hart, & Brassard, 1989; Haskett, & Kistner, 1991; Mueller, & Silverman, 1989). Кроме того, многие подвергшиеся жестокому обращению дети отличаются повышенной рассеянностью на уроках и испытывают больше трудностей в школе по сравнению с детьми, выросшими в нормальной обстановке (Hanson, 1989; Vondra, 1990). В юности и взрослости те, с кем плохо обращались в детстве, чаще сталкиваются с психологическими проблемами, включая депрессию и алкоголизм (Schaefer, Sobieraj, & Hollyfield, 1988). Некоторые из них пытаются совершить самоубийство или оказываются вовлеченными в преступную деятельность.

Подвергавшиеся жестокому обращению дети плохо контролируют свои эмоции и поведение и, как правило, менее уверенно чувствуют себя в обществе, чем дети, выросшие в нормальной обстановке (Shields, Cicchetti, & Ryan, 1994). После проведения пятилетнего лонгитюдного исследования на выборке подвергавшихся жестокому физическому обращению 5-летних детей исследователи обнаружили, что такие дети испытывали больше трудностей в отношениях со сверстниками, чем дети их возраста, воспитывавшиеся в нормальной обстановке. Они были менее популярны среди сверстников и более замкнуты, а их проблемы в отношениях с другими детьми увеличивались с каждым годом на протяжении всех пяти лет наблюдения за

ними (Dodge, Pettit, & Bates, 1994). По данным другого исследования, мальчики, с которыми жестоко обращались, более негативно реагировали на проявления гнева и раздражения в отношениях между матерями и другими взрослыми. Исследователи полагают, что длительные семейные конфликты, со словесными и физическими оскорблениями, могут оказать кумулятивное воздействие на отношение детей к гневу, даже если этот гнев не направлен непосредственно на них (Cummings, 1994).

Дети, с которыми обращались жестоко в психологическом смысле, попадают в сеть вредящих отношений и выпадают из нормального процесса социализации, с положительным подкреплением и поддержкой со стороны родителей. В результате этим детям трудно удовлетворить свои потребности в защите и покровительстве, нередко им приходится быть чрезмерно уступчивыми, чтобы избежать плохого отношения к себе, и у них могут развиться невротические черты и проблемное поведение. В то же время такие дети постепенно учатся эксплуатировать, унижать или терроризировать других, равно как и ожидать, что любые человеческие отношения приносят боль и страдание. И все это — глубокие, долговременные последствия жестокого обращения с детьми.

Независимо от того, какой характер носят отношения с окружающими, они учат детей взаимодействовать со сложным социальным миром как внутри семьи, так и за ее пределами. В следующем разделе мы рассмотрим, как дети приобретают социальные знания, которые им нужны для того, чтобы вести себя соответственно сложившимся в данном обществе правилам и отношениям, а также увидим, как они учатся различать справедливость и несправедливость.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Перечислите основные факторы, влияющие на способность детей справляться со стрессогенными событиями.
2. Какие факторы влияют на то, как ребенок реагирует на развод родителей?
3. Расскажите о 3-х подходах к объяснению причин жестокого обращения с детьми, а также о различных формах психологической жестокости в обращении с детьми.

СОЦИАЛЬНОЕ ЗНАНИЕ

В среднем детстве дети должны научиться принимать в расчет нюансы дружбы и авторитета, расширяющихся и конфликтующих половых ролей, а также учитывать множество социальных норм, правил и предписаний. Дети достигают всего этого разными способами. Один из них — продвижение по пути прямой социализации, связанное с вознаграждением желательного поведения и наказанием нежелательного, а также с подражанием поведению доступных наблюдению ролевых моделей. Социальное научение помогает детям приобрести уместные в данном обществе формы поведения и социальные установки. Другой способ, с помощью которого дети узнают о социальном мире, связан с психодинамическими процессами. В определенных ситуациях дети проявляют тревожные чувства, но постепенно учатся снижать эту тревогу, используя ряд защитных механизмов (см. гл. 9).

СОЦИАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ

Мысли, знания и предположения о социальном мире.

Кроме того, дети приобретают знания о мире людей благодаря процессу, называемому социальным познанием. Подобно тому, как представления детей о физическом мире изменяются с возрастом, то же можно сказать и о понимании ими социального мира. Социальное познание включает в себя мысли, знания и предположения о социальном мире. Как будет показано в следующем разделе, социальное познание в этом возрасте связано с пониманием дружбы и развитием моральных суждений.

Развитие социального познания

На протяжении среднего детства и отрочества социальное познание становится все более важной детерминантой поведения детей. Именно в среднем детстве дети должны научиться разрешать осложнения в дружеских отношениях и разбираться в вопросах справедливости, соблюдать социальные правила, обычаи и связанные с полом условности, уважать власть и нравственный закон. Дети начинают присматриваться к миру людей и постепенно постигать принципы и правила, по которым он существует (Ross, 1981). Этот процесс изучался представителями когнитивной психологии, считающими, что все знания — научные, общественные или личные — существуют как организованная система или структура, а не в виде бессвязных кусков и порций информации. Понимание мира не развивается путем его истолкования по кускам, не связанным между собой. Дети пытаются осмыслить свой опыт как организованное целое. Развитие социального познания идет по пути, который характерен и для других видов когнитивного развития.

Как мы видели в главе 8, у дошкольников понимание мира ограничено их эгоцентризмом. Хотя к 7 годам дети достигают разумного возраста и могут выполнять некоторые логические операции, им еще несколько мешает неспособность видеть мир с других точек зрения. В среднем детстве они постепенно развивают менее эгоцентрическую позицию, принимающую в расчет то, что думают и чувствуют другие люди.

СОЦИАЛЬНЫЙ ВЫВОД

Догадки и предположения о чувствах, мыслях и намерениях другого человека.

Поэтому первым компонентом социального познания является социальный вывод — догадки и предположения о том, что чувствует, думает или намеревается сделать другой человек (Flavell, 1985; Flavell, Miller, & Miller, 1993). Например, маленький ребенок слышит смех матери и предполагает, что ей весело. Взрослый человек, возможно, услышит в смехе матери этого ребенка некую принужденность, и тогда он делает вывод, что она скрывает свои чувства. Разумеется, маленький ребенок не в состоянии сделать столь тонкий вывод, но к 6 годам дети уже способны прийти к выводу, что мысли другого человека могут отличаться от их собственных. Примерно к 8 годам они отчетливо сознают, что другой человек способен представить ход их собственных мыслей. К 10 годам дети способны представить себе содержание и ход мыслей другого человека, предполагая в то же время, что этот другой человек делает то же самое с их собственными мыслями. Рассуждение ребенка при

этом может выглядеть примерно так: «Джонни сердится на меня и знает, что я знаю, что он сердится». Процесс развития точных социальных выводов продолжается еще и в подростковом возрасте (Shantz, 1983).

Вторым компонентом социального познания является понимание ребенком социальных отношений. Дети постепенно накапливают знания о существовании таких налагаемых дружбой обязательств, как честность и верность, уважение к авторитету, и о таких понятиях, как законность и справедливость, одновременно углубляя и расширяя их понимание.

Третьим аспектом социального познания является понимание социальных предписаний, таких как обычаи и условности. Многие из этих условностей поначалу заучиваются механически или исполняются путем простого подражания. Позже они утрачивают свою жесткость, в зависимости от способности ребенка делать правильные социальные выводы и понимать социальные отношения.

СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Отношения между людьми, подразумевающие определенные обязательства, такие как честность и верность. Знание таких обязательств выступает необходимой частью социального познания.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДПИСАНИЯ

Правила и условности, направляющие социальные взаимодействия.

Психологи, изучающие социальное познание, считают, что оно развивается в предсказуемой последовательности, а некоторые из них даже называют ступени этой последовательности *стадиями*. Большинство исследователей сходятся в том, что дети преодолевают пик своего эгоцентризма к 6–7 годам. Они преодолевают центрацию на одном аспекте ситуации и постепенно совершенствуют умение делать социальные выводы. Как мы вскоре увидим, эти успехи дают ребенку возможность строить прочные и приносящие удовлетворение отношения с другими детьми. Они также влияют на способность ребенка размышлять о нравственных вопросах. Эти аспекты социального познания представлены в табл. 11-2.

Таблица 11-2

Аспекты социального познания

Социальный вывод	Дети строят догадки и предположения относительно мыслей, чувств и намерений другого человека. К 6 годам они могут предполагать, что мысли других людей отличаются от их собственных. К 8 годам — сознают, что другой человек способен представить себе содержание и ход их мыслей. К 10 годам способны представить себе, что думает другой человек, равно как и допустить, что их мысли тоже могут быть предметом размышлений этого человека.
Социальные отношения	Дети накапливают знания об определенных обязательствах в человеческих отношениях, таких как честность и верность, уважение к авторитету, а также о понятиях законности и справедливости, и постепенно углубляют и расширяют их понимание.
Социальные предписания	Дети уточняют и осмысливают обычаи и социальные условности, которые сначала заучиваются механически или исполняются путем простого подражания. Позже дети начинают более гибко реагировать на социальные условности.

Представления детей о дружбе

Способность строить предположения относительно мыслей, ожиданий, чувств и намерений других людей играет главную роль в понимании того, что значит быть другом. Дети, которые могут видеть вещи и явления с точки зрения другого человека, в большей степени способны устанавливать и поддерживать прочные, близкие отношения со сверстниками.

Используя модель социального познания, Селман (Selman, 1976, 1981) изучал дружбу между детьми в возрасте 7–12 лет. Его подход имеет сильное сходство с подходом Колберга в исследовании морального развития, речь о котором пойдет в дальнейшем. Детям рассказывают историю, в которой содержится социальная дилемма, затем им задают вопросы, построенные таким образом, чтобы можно было оценить понимание ими других людей и самих себя, их способность к рефлексии и общие представления о дружбе и тех поступках, которые ее подрывают. Вот пример одного из использованных Селманом рассказов.

> Кэтти и Дебби были лучшими подругами с 5-летнего возраста. В соседний дом приехала новая семья, в которой есть девочка Жанетта; она быстро подружилась с Кэтти, но Дебби ей не понравилась, потому что считает Жаннету воображалой. Позже Жанетта приглашает Кэтти пойти в цирк, который дает представление в их городе только один день. Проблема Кэтти состоит в том, что она обещала Дебби играть с ней в этот день. Что будет делать Кэтти?

Этот рассказ поднимает вопросы о характере отношений, о выборе между старой и новой дружбой, о верности и доверии. Дети должны обдумать эти вопросы, обсудить, как зарождается и поддерживается дружба, и решить, что в этих отношениях представляет первостепенную важность. Иными словами, метод Селмана дает возможность оценить представления ребенка и ход его размышлений — как он принимает решения относительно того, что является главным.

Селман (Selman, 1981) описывает 4 стадии дружбы. На первой стадии (до 7 лет) дружба основана на соображениях физического или географического порядка и носит довольно эгоцентрический характер. Друг — это просто партнер в играх, тот, кто живет неподалеку, ходит в ту же школу или имеет интересные игрушки. О том, чтобы понять и принять в расчет собственные интересы друга, речь пока не идет.

На второй стадии (от 7 до 9 лет) дети начинают проникаться идеей взаимности и сознавать чувства другого. Дружба рассматривается главным образом с точки зрения поступков одного человека и их субъективной оценки другим человеком. На этой стадии ребенок мог бы сказать, что Кэтти может пойти в цирк с Жанеттой и остаться подругой Дебби только в том случае, если Дебби не будет возражать против изменения первоначальных планов.

На третьей стадии (от 9 до 12 лет) дружба основана на идее подлинно равного обмена: друзья рассматриваются как люди, помогающие друг другу. Дети осознают, что могут оценивать действия своих друзей и что друзья, в свою очередь, могут оценивать их действия. На этой стадии впервые появляется понятие обязательства. Дети могут осознавать, что дружба между Кэтти и Дебби отличается от дружбы между Кэтти и Жанеттой, потому что старая дружба основана на давнишних обязательствах.

В возрасте от 9 до 12 лет друзьями считаются те, кто помогает друг другу во всем: и в большом, и в малом.

На четвертой стадии, которая довольно редко встречалась среди участвовавших в исследовании Селмана 11–12-летних детей, дружба понимается как устойчивые, длительные отношения, основанные на обязательствах и взаимном доверии. Дети теперь становятся способны смотреть на эти отношения с позиции третьей стороны. На этом уровне ребенок мог бы так прокомментировать ситуацию: «Кэтти и Дебби должны суметь понять друг друга». Селман утверждает, что ключом к пониманию возрастных изменений в дружбе детей является способность встать на точку зрения другого. Выделенные Селманом стадии развития дружбы представлены в табл. 11-3.

Не все исследователи соглашаются с моделью Селмана. Например, имеются данные, что маленькие дети имплицитно знают гораздо больше о том, что значит быть другом, чем они могут рассказать интервьюеру (Rizzo, & Corsaro, 1988). Кроме того, реальная дружба характеризуется довольно сложными и динамичными отно-

Таблица 11-3

Стадии развития дружбы (по Селману)

Стадия	Возраст (лет)	Характерные признаки
1	6 и младше	Дружба основана на физических или географических факторах; дети эгоцентричны и не способны понять позиции других
2	7–9	Дружба начинает основываться на идее взаимности и сознавании чувств других; теперь основу дружбы составляют социальные действия — поступки — и оценивание их другой стороной
3	9–12	Дружба основана на идее подлинно равного обмена; друзья, с точки зрения детей, это люди, помогающие друг другу; возникает взаимное оценивание действий друг друга; появляется представление об обязательствах
4	11–12 и старше	Дружба понимается как устойчивые, длительные отношения, основанные на обязательствах и взаимном доверии; дети способны смотреть на дружеские отношения с позиции третьей стороны

Источник: Selman, 1981.

шениями. В одно время они могут предполагать взаимозависимость, обоюдное доверие и взаимодействие, а в другое — независимость, соперничество или даже конфликт. Такого рода сложности нелегко объяснить с помощью модели, рассматривающей только когнитивные аспекты детской дружбы и игнорирующей ее эмоциональные аспекты (Berndt, 1983).

Дружбе, как и всем человеческим отношениям, свойственны моральные суждения о людях, идеях, ситуациях и событиях. Подобно другим областям социального познания, мораль также развивается с возрастом.

Моральные суждения и их аргументация

В процессе взросления большинство детей каким-то образом выучиваются отличать хорошие поступки от дурных, различать сердечность и бессердечие, великодушие и себялюбие. Зрелое моральное суждение, таким образом, предполагает не просто механическое заучивание социальных правил и условностей, — оно представляет собой принятие решений о том, что справедливо, а что нет.

МОРАЛЬНОЕ СУЖДЕНИЕ

Процесс принятия решения относительно того, что справедливо, а что нет.

Существуют значительные разногласия по поводу того, как у детей происходит развитие морали. Приверженцы теории социального научения считают, что дети усваивают мораль благодаря вознаграждению и наказанию за различные виды поведения, а также благодаря подражанию ролевым моделям. Психологи, придерживающиеся психодинамического подхода, полагают, что мораль развивается как защита против тревоги, связанной с опасением потерять любовь и одобрение родителей. Сторонники когнитивной теории считают, что, подобно умственному развитию, развитие морали носит прогрессивный, стадиальный характер. Давайте поближе рассмотрим когнитивные подходы к изучению морального развития.

Когнитивные воззрения на моральное развитие. Пиаже определял *мораль* как «уважение индивидуума к нормам общественного строя и его чувство справедливости», где *справедливость* понимается как «забота о взаимообмене и равенстве между людьми» (Hoffman, 1970). Согласно Пиаже (Piaget, 1965), моральное чувство у детей возникает из взаимодействия между их развивающимися мыслительными структурами и постепенно расширяющимся социальным опытом. Развитие морального чувства осуществляется в 2 стадии. На стадии нравственного реализма дети думают, что необходимо соблюдать все правила, потому что это реальные, нерушимые условия, а не абстрактные принципы. На этой стадии они судят о нравственности того или иного поступка исходя из его последствий и еще не способны оценивать намерения. Например, ребенок будет считать девочку, накрывавшую на стол и нечаянно разбившую 12 тарелок, более виноватой, чем девочку, намеренно разбившую 2 тарелки в порыве гнева на свою сестру.

СТАДИЯ НРАВСТВЕННОГО РЕАЛИЗМА

Термин Пиаже для обозначения первой стадии морального развития, на которой дети уверены, что правила и нормы поведения — это реальные и нерушимые условия существования.

Позже дети достигают **стадии нравственного релятивизма**. Теперь они понимают, что правила создаются людьми на основе взаимной договоренности и что при необходимости их можно изменять. Это приводит к осознанию того, что в мире не существует ничего абсолютно правильного или неправильного и что нравственность поступка зависит не от его последствий, а от намерений. Оба эти аспекта морального развития представлены в табл. 11-4.

СТАДИЯ НРАВСТВЕННОГО РЕЛЯТИВИЗМА

Термин Пиаже для обозначения второй стадии морального развития, на которой дети понимают, что нормы и правила поведения — это соглашения между людьми, и они могут изменяться, если возникнет такая необходимость.

Теория морального развития Л. Колберга. Теория Пиаже о двух стадиях морального развития была развита Лоуренсом Колбергом (Kohlberg, 1981, 1984). Колберг предлагал своим испытуемым (детям, подросткам и взрослым) серию коротких рассказов морального характера, а затем по ним задавал вопросы. Главный герой каждого рассказа сталкивался с моральной дилеммой, и испытуемому предлагалось разрешить эту дилемму. Колберга не столько интересовали предлагавшиеся в ответах испытуемых конкретные решения, сколько обоснование этих решений. Вот одна из дилемм, ставшая классической.

> В Европе одна женщина умирала от редкой разновидности рака. Существовало только одно лекарство, которое, по мнению врачей, могло бы ее спасти. Таким лекарством был препарат радия, открытый недавно местным аптекарем. Изготовление лекарства стоило очень дорого, но аптекарь назначил цену, в 10 раз превосходящую его себестоимость. Он платил 200 долларов за радий и требовал 2000 долларов за небольшую дозу лекарства. Муж больной женщины, которого звали Хайнц, обошел всех знакомых, чтобы раздобыть денег, но смог собрать только 1000 долларов, то есть половину требуемой суммы. Он сказал аптекарю, что его жена умирает, и попросил аптекаря снизить цену или разрешить ему заплатить оставшуюся сумму позже. Но аптекарь ответил: «Нет, я открыл это лекарство и хочу сделать на этом деньги». Хайнц пришел в отчаяние. Ночью он сломал в аптеке замок и выкрал это лекарство для своей жены (Kohlberg, 1969, p. 379).

Таблица 11-4

Концепция морального развития Ж. Пиаже

Стадия	Возраст (лет)	Характерные признаки
Нравственный реализм	4–6	Дети считают, что правила и нормы поведения нужно соблюдать, потому что это реальные, нерушимые условия существования, а не абстрактные принципы. Нравственность поступка оценивается по его последствиям: виновнее тот, кто причинил больше вреда
Нравственный релятивизм	7 и старше	Дети считают, что правила создаются людьми на основе взаимной договоренности и что люди, при необходимости, могут их изменять, заключив между собой новое соглашение; следовательно, не существует ничего абсолютно правильного или неправильного, и нравственность поступка определяется прежде всего намерениями, а не его последствиями

Испытуемого спрашивали: «Должен ли был Хайнц воровать лекарство? Почему?», «Был ли прав аптекарь, назначив цену, во много раз превосходящую реальную стоимость лекарства? Почему?», «Что хуже — позволить человеку умереть или украсть ради спасения жизни? Почему?»

То, как представители различных возрастных групп отвечали на подобные вопросы, подтолкнуло Колберга к предположению, что в развитии моральных рассуждений можно выделить ряд стадий. Он определил 3 основных уровня моральных суждений и разделил их на 6 стадий (см. табл. 11-5). Его теория нашла подтверждение в результатах ряда исследований, показавших, что мальчики, по крайней мере в западных странах, обычно проходят через эти стадии именно так, как предсказывает теория. В одном 20-летнем лонгитюдном исследовании 48 мальчиков Колберг и его коллеги обнаружили замечательное соответствие развития моральных суждений постулированным в теории стадиям (Colby, Kohlberg, Gibbs, & Lieberman, 1983).

Теория Колберга встретила много возражений. Некоторые исследователи пришли к выводу, что очень трудно в точности следовать инструкциям к довольно громоздким тестам Колберга и не менее трудно согласиться с предложенной им методикой оценивания в баллах ответов детей на его тесты (Rubin, & Trotten, 1977). Много нападок испытала теория Колберга за положенный в ее основу принцип этического абсолютизма. Она не учитывала существенные культурные различия, определяющие специфику господствующей морали в различных обществах (Baumrind, 1978). Колберг (Kohlberg, 1978) и сам признавал, что необходимо принимать во внимание социальные и моральные нормы той группы, к которой принадлежит человек. Он пришел к заключению, что постулируемая его теорией 6-я стадия морального развития может оказаться неприменимой ко всем людям, живущим в разных культурах.

ЭТИЧЕСКИЙ АБСОЛЮТИЗМ

Методологический принцип истолкования природы нравственности, согласно которому культурными различиями в человеческой морали можно пренебречь без ущерба для ее понимания.

Пауер и Раймер (Power, & Reimer, 1978) нашли другие слабые места в теории Колберга. Они указывают, что шкала Колберга измеряет моральные установки, а не

Развитие ощущения того, что справедливо, а что нет, включает в себя понимание социальных норм и приобретение опыта социальных отношений.

Таблица 11-5

Стадии морального рзвития по Л. Колбергу

Стадия	Характер рассуждений
Уровень 1. Предконеенциональный (основанный на наказаниях и вознаграждениях)	
1-я стадия. Ориентация иа избежание наказаний и послушание	Нужио подчиняться правилам, чтобы избежать наказания
2-я стадия. Наивный инструментальный гедонизм	Нужно подчиняться правилам ради получения вознаграждения или личиых выгод.
Уровень 2. Конвенциональный (основанный на социальной конформности)	
3-я стадия. Мораль «пай-мальчика», ориентация иа поддержание хороших отношений и одобрение со стороиы других людей	Нужно подчиняться правилам, чтобы избежать неодобрения илн неприязии со стороны других людей
4-я стадия. Мораль, поддерживающая власть и закон	Нужио подчиняться правилам, чтобы избежать осуждения со стороны закоиных властей и последующего чувства вииы
Уровень 3. Постконвенциональный (основанный на моральных принципах)	
5-я стадия. Мораль общественного договора, индивидуальных прав и демократически принятого закона	Нужио соблюдать закоиы даиной страиы ради всеобщего благосостояння
6-я стадия. Мораль, ориентированная на законы свободной совести	Нужио следовать универсальным этическим принципам

Источник: Kohlberg, L. Stages of moral development. Unpublished doctoral dissertation. — University of Chicago, 1958. Used by permission. Also adapted from Kohlberg, L. The philosophy of moral development. — New York: Harper & Row, 1981.

поведение, в то время как существует огромная разница между моральными суждениями человека и его реальным поведением в ситуациях морального выбора. Нравственный выбор делается не в вакууме, наоборот, делать его, как правило, приходится в «кризисных ситуациях». Как бы высоки ни были наши моральные принципы, когда наступает время действовать в соответствии с ними, наше поведение может значительно отличаться от наших суждений и мнений по вопросам морали.

Возражения Кэрол Гиллигаи. Кэрол Гиллиган (Gilligan, 1982) заявляет, что Колберг построил свою теорию, опираясь исключительно на результаты исследования лиц мужского пола, и не учел возможности, что моральное развитие у представительниц женского пола могло бы происходить несколько иначе. Иными словами, она обвинила Колберга в мужской необъективности. Гиллиган обнаружила, что девочки и женщины обычно получают более низкие оценки в тестах Колберга за разрешение моральных дилемм, чем мальчики и мужчины. Однако, утверждает она, это еще не значит, что они отличаются более низким уровнем мышления, — просто для своих моральных суждений они используют другие критерии.

По мнению Гиллиган, девочек и мальчиков с раннего детства учат ценить разные человеческие качества. Мальчиков приучают стремиться к независимости и

ценить абстрактное мышление. Девочек, наоборот, учат быть заботливыми и внимательными к нуждам других людей и ценить хорошие отношения с ними. Гиллиган считает, что существуют 2 разных типа морального рассуждения: один базируется на понятии абстрактной справедливости, а другой — на человеческих отношениях и заботе о ближнем. Подход к морали с позиций справедливости характерен для мужского мышления, тогда как для женского мышления типична забота о других. Мужчины часто строят свои рассуждения вокруг прав человека; женщины же рассматривают нравственные проблемы с точки зрения заботы о нуждах других людей. Однако Гиллиган отмечает, что половые различия в рассуждении (подобно другим половым различиям) не являются абсолютными. Некоторые женщины высказывают моральные суждения, руководствуясь приоритетом справедливости, а некоторые мужчины решают нравственные вопросы с точки зрения заботы о людях.

Испытуемыми в исследованиях Гиллиган были, главным образом, подростки и молодые взрослые. Другие ученые, проводившие исследования с детьми, не выявили половых различий в моральных суждениях детей младше 10 лет. Однако некоторые 10–11-летние мальчики проявляли в своих ответах на вопросы теста заметную агрессивность, что редко приходится слышать от девочек. Например, в одном из исследований дети слушали рассказ о дикобразе, которому нужно было где-то перезимовать, и он проник в нору, где устроилось семейство кротов. Кроты вскоре почувствовали неудобство оттого, что они все время натыкаются на острые иголки дикобраза. Что они должны были делать в такой ситуации? Только мальчики высказывали такие предложения, как «застрелить дикобраза» или «повыдергать у него иголки». Девочки же старались найти такое решение, которое не причинило бы вреда ни дикобразу, ни кротам, — иными словами, решение, продиктованное заботой обо всех живых существах (Garrod, Beal, & Shin, 1989).

Взгляды Нэнси Айзенберг. Нэнси Айзенберг (Eisenberg, 1989a, 1989b) полагает, что ошибка Колберга заключалась не в том, что он придавал излишне большое значение абстрактной справедливости, а в том, что предложенные им стадии морального развития слишком строго определены и являются, по сути, абсолютными. Она считает, что моральное развитие детей не столь предсказуемо и не укладывается в жесткие рамки этих стадий. Моральные суждения детей формируются под влиянием многих факторов: от обычаев и традиций, характерных для культуры, в которой ребенок воспитан, до тех чувств, которые он переживает в конкретный момент. Сегодня дети могут продемонстрировать моральные суждения высокого уровня, а уже завтра — более низкого. По одним вопросам (например, относительно оказания помощи кому-либо, получившему травму) они могут высказывать суждения более высокого уровня, чем по другим (например, пригласить ли того, кто им не нравится, на свой день рождения).

Что касается половых различий, Айзенберг также считает, что девочки в возрасте от 10 до 12 лет дают ответы, более проникнутые заботой и состраданием, чем мальчики их возраста. Однако, по ее мнению, это объясняется, главным образом, тем, что девочки созревают быстрее мальчиков. Мальчики догоняют их только в юности. Айзенберг и ее коллеги практически не обнаруживают подобных половых

различий в ответах юношей и девушек (Eisenberg, 1989a; Eisenberg, Shell, Pasternack, Beller, Lennon, & Mathy, 1987).

Способность принимать моральные решения на основе эмпатии и заботы о других развивается по мере взросления детей. Девочки созревают несколько быстрее, следовательно, эмпатия развивается у них несколько раньше, чем у мальчиков. Эмпатия, или сочувствие, основывается на социальном выводе, потому что если вы не знаете того, что чувствует другой человек, вы не сможете ему сочувствовать. Социальный вывод и эмпатия образуют фундамент, на который опирается дружба.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите последовательность развития социального познания на протяжении среднего детства.
2. Изложите основные положения когнитивной теории морального развития Колберга и объясните ее связь с теорией развития Пиаже.
3. Изложите аргументы Кэрол Гиллиган и Нэнси Айзенберг в их критике теории морального развития, предложенной Колбергом.

ОТНОШЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ И СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

В среднем детстве дружба приобретает все более важное значение и оказывает возрастающее с каждым годом влияние на социальное и личностное развитие детей. В этом разделе мы рассмотрим, какие функции выполняет дружба на этой стадии возрастного развития; как друзья устанавливают относительно устойчивые отношения со сверстниками и как эти отношения оказывают сильнейшее давление на членов группы, чтобы подчинить их поведение групповым нормам; как, вследствие различий между «своими» и «чужими», развиваются предубеждения и предрассудки, которые могут касаться внешнего вида, мнений и форм поведения.

Функции дружбы

Дети, как и взрослые, много выигрывают от близких, доверительных отношений друг с другом. Благодаря дружбе дети усваивают социальные понятия, овладевают социальными навыками и развивают самоуважение. Дружба придает структуру активности ребенка в играх. Она усиливает и укрепляет групповые нормы, установки и ценности, а также служит задним планом для индивидуального и группового соперничества (Hartup, 1970a).

Характер дружбы меняется на протяжении детства (Piaget, 1965). Эгоцентрический характер дружбы на 1-й стадии ее развития по Селману, свойственный дошкольникам и ученикам 1–2-х классов, изменяется в течение среднего детства, когда дети начинают устанавливать более близкие отношения, чаще всего с лучшими друзьями. Эти узы дружбы очень сильны, пока сохраняются, но они, как правило, весьма недолговечны. В конце детства и в отрочестве наиболее распространенной

становится групповая дружба. Группы обычно бывают большими, включая ядро из нескольких мальчиков или девочек, регулярно участвующих в общих затеях.

Два дружащих между собой ребенка могут удовлетворять различные потребности друг в друге. Одному может нравиться командовать, другому — подчиняться. Один может воспринимать другого как модель, а другой — наслаждаться возможностью учить своего друга тому, как «правильно» играть или одеваться. Иногда отношения могут строиться на принципах равноправия, когда ни один из друзей не играет четко выраженную или постоянную роль. Характер дружеских отношений зависит от потребности каждого ребенка в доминировании, подчинении и автономии.

С другом дети могут делиться своими чувствами и страхами, подробно обсуждать все детали своей жизни. Когда у ребенка есть лучший друг, которому он может доверять, он учится преодолевать смущение в общении с другими людьми. Однако такой характер отношений между друзьями более распространен среди девочек. Мальчикам более свойственно играть в многочисленных группах, и они, как правило, меньше раскрываются перед друзьями (Maccoby, 1990; Rubin, 1983).

Дружба также может служить средством самовыражения. Дети иногда выбирают друзей, совершенно не похожих на них по складу личности. Открытый или импульсивный ребенок может выбрать своим близким другом более замкнутого или сдержанного ребенка. Отношения между ними дают каждому из них максимальную возможность самовыражения при минимальном соперничестве, а вместе они составляют пару, обладающую бóльшим разнообразием черт личности, чем каждый ребенок в отдельности (Hartup, 1970a, 1970b). Разумеется, друзья редко являются полной противоположностью друг друга. Для дружеских пар, существующих долгое время, обычно характерно наличие общих для обоих друзей ценностей, взглядов, надежд и мнений как относительно друг друга, так и в отношении других людей.

Иногда зародившаяся в детстве дружба продолжается всю жизнь, но гораздо чаще детская дружба прерывается. Лучшие друзья могут уехать жить в другой город или перейти в другую школу, — и тогда оба испытывают чувство настоящей потери, пока не находят новых друзей. Иногда друзьям становятся интересны другие люди, которые как-то по-новому удовлетворяют их потребности, а иногда они просто постепенно отдаляются друг от друга или же у них появляются новые инте-

Дружеские пары позволяют детям делиться друг с другом своими чувствами и страхами и укрепляют общие интересы, ценности и нормы.

ресы. Когда дети становятся старше, они обращаются к новым партнерам, отношения с которыми принесут более полное удовлетворение их новых потребностей (Rubin, 1980).

Наконец, не у всех детей есть друзья. Многим из них постоянно не везет в попытках найти друга. Для детей, отвергаемых сверстниками, существует риск столкнуться с проблемами социальной адаптации в более позднем возрасте. Однако не все отвергаемые сверстниками дети остаются без друзей. Некоторые исследования говорят о том, что наличие даже единственного близкого друга помогает ребенку преодолеть негативное воздействие одиночества и неприязни со стороны других детей (Rubin, & Coplan, 1992). Исследования также показали, что многие отвергаемые сверстниками дети все-таки уверены, что у них есть лучшие друзья, и удовлетворены своей дружбой, хотя их дружеские отношения в некоторых аспектах оказываются слабыми, например в том, что касается взаимной поддержки и общих занятий (Parker, & Asher, 1993).

Группа сверстников

Что такое группа сверстников? Когда мы употребляем этот термин, мы не просто говорим о «компании детей». Размер группы сверстников ограничен тем условием, что все ее члены должны взаимодействовать между собой. Кроме того, группа сверстников относительно устойчива и сохраняет свое единство в течение некоторого времени. Ее члены разделяют много общих ценностей, а общие нормы регулируют взаимодействие и влияние каждого ребенка. И наконец, взаимодействие членов группы определяется степенью статусной дифференциации, — существует хотя бы временное разделение на лидеров и ведомых.

ГРУППА СВЕРСТНИКОВ

Группа из двух или более человек со сходным статусом, которые взаимодействуют друг с другом и разделяют общие нормы и цели.

Возрастные тенденции развития групп сверстников. Группы сверстников остаются важными в течение всего среднего детства — от 6 до 12-летнего возраста, но за это время, как в их организации, так и в их значении, для ребенка происходят заметные перемены.

В начале среднего детства группы сверстников относительно неформальны. Они обычно создаются самими детьми, имеют очень мало действующих правил и их состав быстро изменяется. Конечно, многие групповые занятия: различные игры или катание на велосипедах — проводятся по строгим правилам. Однако структура самой группы отличается в этом возрасте большой гибкостью.

Группа сверстников приобретает существенно большее значение для ее членов, когда они достигают возраста 10–12 лет. Соответствие группе приобретает исключительную важность для ребенка, который теперь может проявлять поистине религиозное преклонение перед принятыми в других сферах социальной интеракции правилами и нормами поведения. Давление со стороны сверстников приобретает для ребенка неодолимый характер. В этот период организационная структура группы становится более формальной. Могут появиться специальные требования

к желающим стать членами группы, ритуалы посвящения для новичков и регулярные собрания полноправных членов группы. Весьма важным становится разделение по половому признаку. Группы теперь почти всегда состоят из представителей одного пола, и для каждого из полов характерны свои интересы, род занятий и формы взаимодействия (Maccoby, 1990). Эти строгие установки в отношении правил, конформности и половой сегрегации становятся обычными для взаимодействия детей в конце среднего детства и не смягчаются вплоть до конца подросткового — начала юношеского периода.

Образование детских групп. Обстоятельства постоянно сводят детей вместе — в школе, в летних лагерях, по месту жительства. В каждом таком случае и, как правило, в течение очень короткого времени, образуются детские группы. С момента знакомства детей в группе начинается процесс ролевой дифференциации. Появляются общие ценности и интересы. Растут взаимные ожидания и влияние членов группы друг на друга, складываются групповые традиции. Такое развитие событий можно считать почти универсальным.

Исследователи, изучавшие, как образуются группы среди отдыхавших в летнем лагере мальчиков — учащихся 5-х классов, выявили, что образование таких групп происходило быстро, поскольку существовали различные отношения между членами групп. Члены каждой группы находили общие интересы и придерживались общих норм. Они даже давали названия своим группам. Что наиболее важно, когда между группами начиналось соперничество, у их членов быстро развивалось чувство своей исключительности и враждебность по отношению к членам других групп. Но когда группам было необходимо сотрудничать, эта враждебность заметно уменьшалась (Sherif, & Harvey, 1953; Sherif, Harvey, White, Hood, & Sherif, 1961). Результаты этих исследований отражают типичный способ образования и характер соперничества групп в школе, в спортивных соревнованиях, а также в «войне» улиц и кварталов.

Положение в группе сверстников. Если понаблюдать за детьми во время школьной перемены, можно увидеть «естественный отбор» ролей, происходящий в каждой группе. Одну девочку окружают дети, стараясь привлечь ее внимание. Другая, на которую никто не обращает внимания, скромно стоит в стороне. Мимо с криками пробегают три мальчика. Сильный мальчик отнимает игрушку у более слабого, — тот начинает плакать. Такие сцены можно наблюдать в любом месте земного шара, где только есть дети.

В каждой детской группе есть пользующиеся популярностью и непопулярные дети. На это различие в положении среди сверстников, по-видимому, влияет ряд факторов (некоторые из них мы уже обсуждали в главе 10). Принятие ребенка сверстниками часто связано с его хорошей общей приспособляемостью — его энтузиазмом и активным участием в общих делах, способностью сотрудничать с другими детьми и отзывчивостью на попытки завязать с ним знакомство. Этот вид настройки на социальную среду (или его отсутствие) имеет тенденцию закрепляться в виде цикла благодаря его влиянию на самоуважение и уверенность в своей социальной

В каждом детском коллективе есть дети, пользующиеся всеобщим вниманием, и дети, на которых никто не обращает внимания.

компетентности. Хорошая приспособляемость нравящихся другим детей поддерживается их популярностью, тогда как социально неумелым детям становится еще больше не по себе, когда группа не замечает или отвергает их (Glidewell, Kantor, Smith, & Stringer, 1966).

На популярность среди сверстников влияют также успехи в учебе и спортивные достижения. Как правило, популярные дети обладают способностями выше средних и хорошо учатся в школе. Слабые ученики часто становятся предметом насмешек или же их просто игнорируют. Спортивные данные особенно важны, например, в летних лагерях или на игровых площадках, где группы превращаются в соревнующиеся спортивные команды.

На принятие ребенка сверстниками может влиять обратная связь, получаемая от учителя. В одном из исследований (White, & Kistner, 1992) группе учащихся первых и вторых классов показывали видеофильм о «проблемном» ребенке (на самом деле его играл актер), которого отвергали сверстники. Положительные отзывы учителя об этом ребенке, высказанные после просмотра фильма, заставили учащихся изменить свое отрицательное восприятие героя. Таким образом, принимая «проблемных» детей, но не обязательно их «проблемное» поведение, учитель может влиять на их положение в группе сверстников.

Популярности в группе вредит как излишняя агрессивность, так и излишняя застенчивость. Никому не нравятся задиры и забияки, поэтому чрезмерно агрессивного ребенка стараются избегать. Это ведет к проявлению еще одной циклической модели, так как этот ребенок может стать агрессивнее вследствие фрустрации или попытки силой добиться того, чего он не может достичь убеждениями. И наоборот, застенчивый, тревожный ребенок рискует стать хронической жертвой, подвергающейся нападкам не только признанных забияк, но и обычных детей (Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993; Perry, Williard, & Perry, 1990). Именно робкие и застенчивые дети испытывают наибольшие трудности в общении и больше всего страдают от непризнания со стороны сверстников. Такие дети, как правило, чувствуют себя более одинокими и больше обеспокоены своими отношениями с другими детьми, чем отвергаемые сверстниками агрессивные дети (Parkhurst, & Asher, 1992).

Положение ребенка в группе влияет на его самоощущение. Крик и Лэдд (Crick, & Ladd, 1993) оценивали чувства одиночества, социальной тревоги и социальной изоляции, а также определяли факторы, которые вызывали соответствующие социальные результаты по сообщениям учащихся третьих и пятых классов. Эти исследователи обнаружили, что характер самоощущения детей и то, кого они обвиняют в своих низких социальных результатах, себя или других, зависит от их опыта взаимодействия со сверстниками. Отвергаемые дети сообщали о более сильном чувстве одиночества и были более склонны объяснять свои неудачи в отношениях со сверстниками внешними причинами, чем дети, принятые группой сверстников.

Непопулярные дети часто имеют какие-либо особенности, отличающие их от одноклассников; это может быть излишняя полнота, «не тот» цвет кожи или даже необычное имя (см. приложение «Клички»). Эти особенности могут снижать уровень соответствия ребенка стандартам группы, а такое условие, как нам уже известно, является чрезвычайно важным в период среднего детства. Насколько же сильным оказывается давление, вынуждающее ребенка соответствовать групповым стандартам, и на каких детей такое давление оказывает наибольшее влияние?

Конформность. Стремление соответствовать стандартам группы сверстников может быть нормальной, естественной и даже желательной формой поведения. Ежедневно детям приходится приспосабливаться к требованиям группы сверстников, равно как и к ожиданиям взрослых. Но иногда дети слишком уж стремятся соответствовать групповым нормам, даже когда требования группы нельзя считать полезными ни для конкретного ребенка, ни для самой группы в целом, ни для окружающих.

Какие дети наиболее подвержены групповому давлению? Высококонформные дети, по-видимому, обладают рядом характерных черт. Они страдают «комплексом неполноценности» и обладают недостаточной «силой Эго» (Hartup, 1970a). Они, как правило, более зависимы или тревожны, чем другие дети, и чувствительны к мнениям и намекам окружающих. Дети с такими чертами личности склонны постоянно контролировать свое поведение и речь. Они особенно озабочены тем, как они выглядят в глазах окружающих, и часто сравнивают себя со сверстниками. Постоянное наблюдение за тем, что делают и что говорят другие, а затем приспособление к определенным таким образом стандартам группы — как раз свойственно ***детям с высоким уровнем самоконтроля*** (Graziano, 1987).

Давление со стороны сверстников может иметь как положительный, так и отрицательный эффект. Например, исследования показали, что влияние группы сверстников может способствовать повышению учебной мотивации. При изучении процесса формирования групп среди учащихся 4-х и 5-х классов, исследователи обнаружили, что эти группы обычно состояли из учащихся со сходной мотивацией к учению (Kindermann, 1993). Таким образом, поскольку члены одной группы склонны идентифицироваться друг с другом, группа сверстников может благоприятствовать развитию общих ценностей, связанных с учением и академическими достижениями.

В действительности дети легче подчиняются давлению сверстников, когда оно носит положительный характер, а не тогда, когда оно влечет за собой антисоциаль-

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: КЛИЧКИ

Помните доброе старое время, когда вас называли как угодно, только не тем именем, которое дали вам при рождении родители? Вам еще повезло, если вас называли кличками необидными, а иногда даже лестными: «Босс», «Доктор», «Проныра». Но, к сожалению, многим из нас приходилось именоваться «Очкариками», «Толстяками», «Вонючками» и т. п. Взрослым эти клички могут казаться просто забавными, но дети к ним относятся очень серьезно. Недавно проведенные исследования показали, что клички могут многое сказать ребенку о социальном статусе, дружбе, морали и взрослом мире.

Чтобы разобраться в значении и функциях кличек, Ром Харре и его коллеги (Harre et al., 1980) обследовали тысячи детей и взрослых в Соединенных Штатах, Великобритании, Испании, Мексике, Японии и арабских странах. Они обнаружили, что дети в возрасте от 5 до 15 лет создают свои особые тайные сообщества, в которых клички могут выполнять очень важные социальные функции.

Одна из главных причин присвоения друг другу кличек состоит в желании отделить «своих» от «чужих». Детей, у которых нет кличек, считают личностями слишком незначительными, чтобы с ними возиться. Они обычно непопулярны и часто бывают изолированы от остальной группы. Как указывают Харре и его коллеги (Harre et al., 1980): «Иметь кличку — это значит обладать каким-либо качеством, заслуживающим внимания сообщества, даже если это внимание будет не совсем приятным. Поэтому бывает лучше носить кличку "Сливной бачок", чем называться просто Джон» (Harre et al., 1980, p. 81).

Клички «Жиртрест» или «Дебил» используются лидерами групп, чтобы показать, какими не следует быть. Обладатели этих кличек являются ходячими примерами нарушения стандартов или норм данной группы. Групповые нормы — это попытки детей интернализировать нормы общества, в котором они живут. С помощью кличек дети громко объявляют, что приемлемо в их сообществе, а что нет. Любое поведение, стиль одежды или физическое качество, не отвечающие установленным в группе стандартам, могут стать причиной присвоения клички. Таким образом, когда дети называют кого-либо «Вонючка», «Прыщ» или «Горбоносый», они стараются интернализировать принятые у взрослых нормы чистоты и внешнего вида.

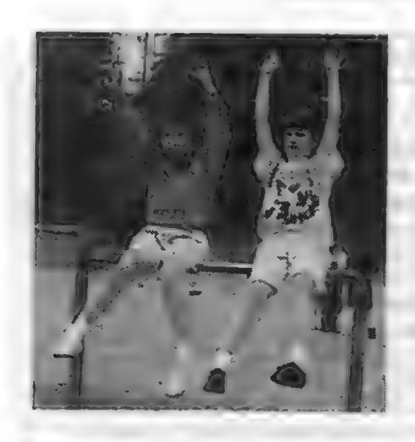
К сожалению, для носителей кличек этот процесс может оказаться весьма болезненным. Однако, как показали исследования, нередко такие дети бывают добровольными жертвами: «Не обязательно самый толстый, самый глупый или самый грязный получают клички «Бочка», «Балбес» или «Пугало», а только те, кто добровольно сносит унижение, являясь символом детской жадности, непредусмотрительности или отвращения к умыванию» (Harre et al., 1980).

Клички выражают также своего рода классовое сознание детей, обособленность своей группы от всего общества и обладание скрытыми знаниями. Клички, понимаемые только в небольшом кругу друзей, делают посторонними всех, кто не понимает их значения. В некоторых случаях клички передают секретную информацию, которая может быть неизвестна детям, к которым эти клички относятся. Например, в одной школе мальчики называли девочек, доступных для сексуальных контактов, «Драгун 1», «Драгун 2» и т. д., хотя девочки не имели ни малейшего представления, что эти имена означали.

В различных культурах дети используют клички по-разному. Такие клички, как «Хромой» или «Трехногий», высмеивающие физические недостатки, более характерны для арабских стран, чем для Англии или Японии. Японцы чаще используют аналогии с животными или насекомыми. Во всех культурах клички помогают детям создавать социальную реальность, которую они затем берут с собой во взрослую жизнь.

На шекспировский вопрос «Что в имени?..» можно ответить, что если речь идет о кличках, то в них содержится значительно больше смысла, чем кажется на первый взгляд.

ные действия, такие как употребление алкоголя, курение или воровство. Когда под давлением сверстников требуется совершение антиобщественных поступков, мальчики подчиняются такому давлению чаще, чем девочки (Brown, Clasen, & Eicher, 1986). Дети, остающиеся после школы без надзора, также в большей степени подвержены антиобщественному влиянию сверстников, чем дети, находящиеся под контролем взрослых (Штайнберг, 1986) (Steinberg, 1986).



Конформность в детском возрасте нормальное, а часто н желательное поведение.

Конформность имеет особенно большое значение в конце среднего детства, когда дети выходят из-под постоянной опеки семьи. На пороге отрочества дети испытывают сильную потребность принадлежать к какому-либо сообществу и чувствовать себя принятыми в него на равных основаниях с другими. Эта потребность сосуществует с одинаково сильными потребностями в автономии или в освоении окружающего мира. Дети пытаются осуществлять возможный контроль над своей социальной и физической средой, понять установленные там правила и границы и найти себе место в рамках этих границ. Видимо, поэтому столь большое внимание они уделяют созданию всевозможных правил и освоению ритуалов.

На нескольких этапах человеческого развития такое сосуществование потребностей в автономии и в принятии другими является особенно важным. Таким этапом является возраст 1,5 года, когда ребенок только начинает узнавать, что он может делать самостоятельно. В конце среднего детства эти две противоположные потребности снова приобретают первостепенную важность. Однако то равновесие между ними, которого достигают дети этого возраста, отличается от уровня равновесия их в младенчестве. Теперь группа сверстников часто удовлетворяет и потребность в принятии, и потребность в автономии. Группы сверстников иногда порождают конформность, которая проявляется в форме предубеждений в отношении тех, кто отличается чем-то от них. В последнем разделе этой главы мы рассмотрим, как развиваются предубеждения в среднем детстве, уделяя особое внимание развитию расовых предрассудков.

«Свои», «чужие» и предубеждения

Предубеждение — это отрицательное отношение членов одной группы к людям, принадлежащим к другой группе, отличающейся от первой по тем или иным признакам: расовым, религиозным, национальным, языковым, половым и многим другим, перечислить которые здесь просто нет возможности. Предубеждение предполагает существование *своих* — людей, которые, по мнению группы, обладают определенными желательными характеристиками, и *чужих* — тех, кто чем-то отличается от «своих», и поэтому являются нежелательными персонами.

ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ

Негативное отношение, формирующееся без достаточной причины и обычно направленное против людей, принадлежащих к другой социальной группе.

Мы привыкли считать предубеждения и предрассудки взрослыми социальными установками, но осознание расовой принадлежности начинает развиваться очень рано, еще в дошкольном возрасте. Так же как ребенок рано узнает, кто он — мальчик или девочка (глава 9), чернокожий ребенок в Америке рано узнает, что у него более темная кожа, чем у других детей, которых он видит по телевидению или на улице. Как маленькая девочка узнает, что строение ее тела отличается от строения тела мальчика еще до того, как поймет, что значит принадлежать к женскому полу в нашем обществе, так и чернокожий ребенок узнает о различиях цвета кожи и особенностях волосяного покрова еще до того, как поймет, что значит быть чернокожим американцем. Таким образом, этот ребенок сначала узнает, что отличается по внешнему виду от белых детей, а затем — что эти различия могут сделать его нежеланным в обществе белых детей или восстановить их против него. То же самое можно сказать о белых детях, живущих в районах, населенных преимущественно представителями национальных меньшинств. Предубеждения в нашем обществе развиваются в двух направлениях. Чего дети не понимают, так это того, почему принадлежность к той или иной группе приводит к социальной дискриминации. Ответ на этот вопрос они могут искать в течение всей своей жизни (Spencer, 1988).

Понимание групповых различий и того, что значит быть членом той или иной группы, является одним из аспектов социального познания. Социальное познание, в свою очередь, зависит от общего когнитивного развития. Таким образом, ребенок, мышление которого еще носит эгоцентрический характер и позволяет ему фокусировать внимание каждый раз только на одном измерении, будет предполагать, что люди, сходные по одному признаку (например, по цвету кожи), должны быть похожи и по другим признакам. По мере того как дети становятся старше, они постепенно развивают способность видеть людей многомерными. В результате одного эксперимента, проведенного среди англо-говорящих и франко-говорящих канадских детей, было выявлено, что старшие дети имели более гибкие установки по отношению к детям другой языковой группы. Дети, достигшие в развитии мышления периода конкретных операций, реже приписывали отрицательные качества представителям другой языковой группы, чем дети, находящиеся на стадии дооперационального мышления (Doyle, Beaudet, & Aboud, 1988).

Эта возросшая способность видеть людей многомерными встречает противодействие со стороны сильного стремления стоящих на пороге отрочества детей подчиняться групповым стандартам и отвергать тех, кто в чем-то им не соответствует. Результаты исследования, проведенного в одном из небольших городов в Калифорнии, население которого состояло наполовину из чернокожих и наполовину из белых американцев, показали, что у старших детей, по сравнению с младшими, реже встречались друзья с другим цветом кожи. Было выявлено, что межрасовые дружеские отношения постепенно ослабевали от 4-го к 7-му классу. Исследователи пришли к заключению, что по мере того как дети становятся старше, общность признаков становится все более значимым основанием для дружбы. Может также иметь место и определенное давление со стороны других членов группы, препят-

ствующее установлению и поддержанию дружеских отношений с членами другой группы (Hallinan, & Teixeira, 1987). Это давление может проявляться с обеих сторон. Чернокожих детей, подружившихся с белыми детьми, могут заставлять прекратить эту дружбу, потому что они «предают» свою расу (Schofield, 1981). Недавно проведенные исследования также показали, что чернокожих детей, которые хорошо учатся в школе, одноклассники часто считают «предателями» своей расы. Они подвергаются многочисленным насмешкам, и их часто исключают из групповой деятельности (Reuter News Service, 1993).

Осознание расовой принадлежности — очень важный вопрос для детей в среднем детстве, потому что это как раз то время, когда ребенок «подписывает или не подписывает «общественный договор» (Comer, & Poussaint, 1975, p. 116). Дети впитывают в себя культурные установки окружающих их людей. Взамен «клятвы на верность» нормам своего общества дети должны получить от него чувство принадлежности к более широкой и могущественной группе. Но чернокожие родители были вынуждены приспособиться к культуре белого большинства, которая не вознаграждает их так, как белых. Получается, что эти родители учат своих детей разделять ценности того общества, которое их самих недостаточно высоко оценивает. Дети, конечно же, чувствуют этот конфликт, что не может не сказаться на их отношении к обществу.

Давление со стороны сверстников еще более усугубляет этот конфликт. Нормы поведения в группах национальных и расовых меньшинств часто существенно отличаются от норм поведения в группах белых детей, принадлежащих к среднему классу. Афро-американский ребенок, выросший в самом центре большого города, принадлежит к культуре, отличной от культуры большей части белых или черных американцев среднего класса. Степень принятия, которое встречают чернокожие дети в более широком обществе, часто зависит от их способности приспосабливаться к его нормам. Когда дети из меньшинств объединяются с другими членами своей расовой или этнической группы, это облегчает их адаптацию на протяжении среднего детства. Такое единение способствует повышению их самоуважения, укрепляет внутригрупповую солидарность и, увы, усиливает враждебность к «чужим». Однако рано или поздно дети из меньшинств должны столкнуться с проблемой объединения своей Я-концепции с их общественным имиджем как членов специфической группы, а это может стать причиной конфликта, тревоги или гнева в любом возрасте.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Объясните важность образования дружеских пар в среднем детстве.
2. Расскажите о возрастных тенденциях развития детских групп и характерных признаках образования группы сверстников.
3. Расскажите о некоторых проблемах, с которыми дети сталкиваются в результате предубеждений. Почему осознание расовой принадлежности представляет особую важность для детей в период среднего детства?

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

На протяжении среднего детства у большинства детей развивается чувство собственного достоинства и самоуважения, при условии, что их родители или сверстники относятся к ним доброжелательно. Часто бывает так, что ребенок, не хватающий с неба звезд в каком-либо виде деятельности, например в учебе, может проявить себя в другой области — в искусстве, музыке, спорте. Это также способствует повышению его самоуважения.

Одним из наиболее важных условий развития самоуважения являются семейные отношения, но семья за последние 20 лет претерпела существенные изменения. В настоящее время многие дети воспитываются в семьях, где в результате развода или отсутствия отца главой семьи является мать. Матери в таких семьях часто испытывают тяжелейший стресс, потому что им приходится постоянно заботиться о том, как накормить, одеть детей и дать им крышу над головой. Часто им просто не хватает сил на то, чтобы поиграть с детьми, разделить с ними их детские горести и радости или проконтролировать их учебу. Однако несмотря на все тяготы и заботы, которые добавляют немало морщин на лица матерей-одиночек, многие из них достигают успеха в жизни и способны обеспечить существование детей.

Дети, подобно взрослым, часто могут вполне успешно справляться с одним источником стресса, но не в силах противостоять большому количеству напастей. Как выяснилось, различные факторы помогают детям совладать с многочисленными стрессами. К таким факторам относятся знание того, на что можно рассчитывать, понимание и поддержка со стороны семьи, обладание оптимистичным и неунывающим характером. К сожалению, в жизни многих детей эти факторы отсутствуют, и такие дети могут стать жертвами одолевающих их стрессов.

Развод родителей — это стресс, который оказывает сильное влияние на жизнь детей. У них могут появиться чувства вины, печали, раздражения или тревоги. Более того, развод вносит изменения в их отношение к родителям. Ребенок должен примириться с потерей одного из них, с появлением отчима или мачехи и с изменившимся характером внимания со стороны оставшихся отца или матери. На адаптацию ребенка к ситуации, возникающей после развода, большое влияние оказывает враждебность, сопровождающая отношения супругов до развода, масштаб изменений в жизни ребенка в результате развода и характер последующих отношений с обоими родителями.

Другим злом, поражающим некоторые американские семьи, является жестокое обращение с детьми. Под этим термином подразумевается умышленное нанесение физического или психологического ущерба ребенку. Многие взрослые, жестоко обращающиеся с детьми, в детские годы испытали на себе подобное обращение. Подвергавшиеся насилию дети, став взрослыми, имеют больше шансов столкнуться с психологическими проблемами, равно как и продолжить порочную традицию жестокого обращения с детьми, уже своими.

Существуют 3 главных подхода к объяснению жестокого обращения с детьми: психиатрический, социологический и ситуационный. Все они пытаются вскрыть причины этого явления в семьях, где имеет место жестокое обращение с детьми. Психиатрический подход привлекает внимание к родителям как главной причине

плохого обращения с детьми. Социологический подход указывает на социальные факторы, способствующие проявлению жестокости по отношению к детям. Ситуационный подход видит главную причину во взаимодействии родителей и детей. Ни один из этих подходов не дал исчерпывающего объяснения причин и не позволил найти решения многочисленных проблем, связанных с этим прискорбным явлением. Жестокое обращение с детьми включает в себя, помимо физической, психологическую жестокость. Психологическая жестокость проявляется в таких формах, как отвержение, отказ в эмоциональном отклике, унижение, запугивание, изоляция и эксплуатация детей. Наиболее ярко эксплуатация проявляется в сексуальном насилии над ребенком.

Помимо изменений в характере семейных отношений, среднее детство несет с собой прогресс в социальном познании. Социальное познание — это мысли, знания и предположения о социальном мире, в котором ребенок живет. Социальное познание включает в себя социальный вывод — предположение о чувствах и мыслях других людей, понимание социальных отношений и усвоение социальных предписаний. Два последних аспекта социального познания предполагают понимание принципов справедливости и уважение интересов других людей, что является непременным условием нормального функционирования общества.

Отношения со сверстниками являются мощным фактором, влияющим на социальное познание в среднем детстве. Селман изучил развитие дружбы между детьми в этот период. На 1-й стадии — до 6 лет — дружба носит эгоцентрический характер и основывается на близости проживания или выгоде. На 2-й стадии — в возрасте от 7 до 9 лет — в отношениях появляется больше взаимности и важную роль приобретает знание о чувствах другого человека. На 3-й стадии — от 9 до 12 лет — в качестве основы для дружбы начинают выступать взаимные обязательства и оценка действий друг друга. И наконец, на 4-й стадии, которая начинается с 12-летнего возраста, дети видят в дружбе длительные стабильные отношения, основанные на обязательствах и взаимном доверии. Моральное суждение — еще один аспект социального познания. Термин «моральное суждение» относится к процессу принятия решений о том, что справедливо, а что нет. Представители когнитивного подхода к развитию — Пиаже и Колберг — предполагают, что развитие морального мышления в детстве носит стадиальный характер. Согласно Пиаже, дети сначала являются «моральными реалистами», твердо верящими в то, что моральные нормы — это реальные физические условия существования и что нравственное качество поступка определяется его последствиями. Позже дети превращаются в «моральных релятивистов», считающих, что правила поведения устанавливаются самими людьми и, следовательно, могут быть изменены по взаимному согласию. На этой стадии дети считают, что нравственность поступка определяется прежде всего намерениями совершившего его человека.

Колберг определяет 3 основных уровня морального развития, которые далее разделяются на 6 стадий. Первый уровень — предконвенциальный, в основе которого лежит желание получить награду за хорошее поведение или страх перед наказанием за плохое поведение. Второй уровень — конвенциальный, основанный на социальной конформности. Третий уровень — постконвенциальный, в основе которого лежит самостоятельный выбор этических принципов. Теорию Колберга крити-

ковали за то, что она ограничена рамками определенной культуры или пола, что она отражает только мораль белых американских мужчин. По мнению Кэрол Гиллиган, мужская мораль отличается от женской. Согласно ее исследованиям, мораль мальчиков ориентирована на абстрактную справедливость, тогда как мораль девочек — на заботу и сочувствие.

В период среднего детства дружба выполняет несколько важных функций. Благодаря дружбе, дети усваивают социальные понятия и навыки, а также развивают чувства собственного достоинства и самоуважения. Друзья могут дополнять друг друга, например один из друзей может быть открытым, а второй — замкнутым. Часто они поверяют друг другу свои тайны, что особенно верно в отношении девочек. С каждым годом среднего детства в жизни детей все большее значение приобретают группы сверстников. Группы сверстников формируются из детей, имеющих общие интересы и цели и следующих общим нормам поведения. Поэтому групповая конформность приобретает все большую важность.

Положение детей в группе сверстников зависит от их общей приспособляемости. Особой популярностью среди сверстников пользуются общительные, жизнерадостные, отзывчивые и склонные к участию в общих делах дети. Высокий интеллект, хорошая успеваемость в школе и успехи в спорте также могут способствовать популярности ребенка в группе, в зависимости от характера приоритетов и ценностей группы. Если ребенок обладает какими-то особенностями, отличающими его от сверстников, он очень часто не пользуется популярностью в группе, что, в свою очередь, может отрицательно сказаться на его самоуважении.

Наиболее восприимчивыми к давлению группы сверстников оказываются дети с низкой самооценкой, тревожные, постоянно контролирующие свое поведение. Для них более вероятна идентифицикация с нормами группы как способ повысить самоуважение. Принадлежность к группе сверстников и конформное поведение становятся особенно значимыми для детей на пороге отрочества.

Предубеждения в отношении «чужих» и расовое сознание развиваются у детей довольно рано. По мере того как ребенок становится старше, его отношение к детям, входящим в другие группы, становится более гибким. Однако вопреки столь важному когнитивному изменению, старшие дети, по-видимому, более склонны устанавливать дружеские отношения по принципу сходства, а не различия.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Хорошо это или плохо, но в период учебы в начальной школе группа сверстников имеет большое влияние. Иногда формы деятельности детских групп определяются взрослыми, например при организации спортивных команд, скаутских клубов или групповых занятий, будь то репетиция оркестра или гимнастическая секция. Другие виды деятельности происходят без наблюдения и руководства со стороны взрослых. Вспомните, как развивались отношения со сверстниками в вашем детстве. Какие полезные знания, навыки и ценности вы приобрели в группе сверстников? Можете ли вы вспомнить конкретные обстоятельства, способствовавшие их приобретению? Какие «уроки» вам преподали в то время ваши лучшие друзья? Как относились ко всему этому взрослые: помогали, или препятствовали, или же не имели к этому никакого отношения? Какие негативные влияния группы сверстников вам пришлось испытать? Какие обстоятельства способствовали этому? Как можно было этого избежать или как-то этому препятствовать? Были ли у кого-либо из ваших одноклассников особенно плохие отношения со сверстниками? Может быть, они подвергались насмешкам или их принуждали к противоправному поведению? Как можно было бы предотвратить такого рода нежелательное влияние группы сверстников?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Группа сверстников (peer group)
Жестокое обращение с детьми (child abuse)
Жизнестойкие дети (resilient children)
Латентная стадия (latency)
Моральное суждение (moral judgment)
Предубеждение (prejudice)
Саморегулируемое поведение (self-regulated behavior)
Самоуважение (self-esteem)
Сорегулирование (coregulation)
Социальное познание (social cognition)
Социальные отношения (social relationships)
Социальные предписания (social regulations)
Социальный вывод (social inference)
Стадия нравственного реализма (moral realism stage)
Стадия нравственного релятивизма (moral relativism stage)
Трудолюбие против чувства неполноценности (industry versus inferiority)
Этический абсолютизм (moral absolutism)
Я-образ (self-image)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Billings, G. L. The dreamkeepers: Successful teachers of African American children. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
Прекрасно написанная, увлекательная книга о жизни и работе восьми учителей, методика преподавания которых построена таким образом, что дети все время чувствуют себя первооткрывателями.

Coles, R. The moral life of children. Boston: Houghton Mifflin, 1986.
Дети рассказывают о нравственных проблемах, с которыми им приходится сталкиваться в своей трудной жизни, как о следствии бедности, предрассудков, войны, семейных ссор и т. п.

Dunn, J. Sisters and brothers. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.
Данн исследует характер отношений между детьми в семье и их развитие с детских лет до наступления взрослости.

Furth, H. The world of grown-ups. New York: Elsevier, 1980.
Исследование детских размышлений о различных аспектах общества.

Garbarino, J., Dubrow, N., Kostelny, K., & Pardo, C. Children in danger: Coping with the consequences of community violence. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
Несколько специалистов по проблемам развития детей изучают последствия жизни детей в «зонах боевых действий» преступных группировок в некоторых городах Соединенных Штатов, таких как Вашингтон, Чикаго и Лос-Анджелес, и предлагают возможные варианты помощи.

Gilligan, C. In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
Классическое исследование влияния пола на развитие личности.

Helfer, R. E., & Kempe, R. S. (Eds.). The battered child. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
Один из авторитетных справочников по вопросам жестокого обращения с детьми.

Kagen, S. L., & Weissbourd, B (Eds.). Putting families first: America's family support movement and the challenge of change. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
Сборник научных статей, посвященных вопросам развития практики поддержки семей и творческим разработкам в этой сфере.

Kozol, J. Rachel and her children: Homeless families in America. New York: Crown, 1988.
Подробные документальные описания жизни низших слоев общества.

Rubin, Z. Children's friendships. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.
Прекрасная книга, в которой исследуется роль и влияние дружбы на развитие детей.

Shea, L. Hula. New York: W.W. Norton, 1994.
Этот роман о таинственном мире двух сестер, растущих на жарком и душном Юге в 60-е годы, отражает смелые попытки справиться с семейными неурядицами и полученными при этом душевными ранами.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. (Пер. с англ.) — М.: Прогресс, 1986.
Книга английского ученого, посвященная проблемам развития у человека представлений о самом себе в первые 20 лет жизни, влиянию этих представлений на его поведение и способам укрепления положительного самовосприятия взрослых и детей — учителей и учеников, — взаимодействующих в стенах школы.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) — М.: Просвещение, 1968.
В книге обобщаются многолетние исследования по проблемам формирования личности ребенка, проводившиеся в лаборатории воспитания Института психологии АПН СССР. Раскрываются условия и движущие силы формирования личности ребенка, дается психологическая характеристика социальной ситуации развития и новообразований личности в младшем, среднем и старшем школьном возрасте.

Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. — М.: Педагогика, 1990.
В монографии на материале рассмотрения основных этапов формирования личности (от младенчества до отрочества) показан «вклад» эмоциональных реакций и эмоциональной регуляции в нормальное и отклоняющееся от нормы развитие ребенка.

Дольто Ф. На стороне ребенка. (Пер с фр.) — СПб.: Петербург — XXI век, 1997.
Книга Франсуазы Дольто, французского психоаналитика и врача-практика, в живой, подчас захватывающей манере рассказывает о проблемах развития и воспитания детей в связи с тем, какое место общество отводит детям и детству как особому периоду жизни человека.

Изучение мотивации поведения детей и подростков/ Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. — М.: Педагогика, 1972.
Сборник посвящен экспериментальным исследованиям мотивационной сферы детей и подростков, в том числе — проблемам развития потребностей и мотивов в онтогенезе.

Кон И. С. Дружба: Этико-психологический очерк. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Политиздат, 1987.
Увлекательная книга о социальных, моральных и психологических измерениях дружбы. В чем особенность и нравственный смысл этой формы человеческих привязанностей? От чего зависит глубина и прочность дружбы? Как исторически менялись ее идеалы и критерии? Чем отличается юношеская дружба от дружбы взрослых людей? На эти и многие другие вопросы отвечает доктор философских наук, профессор И. С. Кон.

Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет. — М.: Педагогика, 1992.
В монографии развивается концепция базисных оснований личности: обосновывается предположение о том, что особенности базисных оснований личности, в том числе и достижение их оптимальной системы, обусловлены у нормальных людей образом жизни и воспитанием (в широком смысле). С этих позиций рассматривается становление личности ребенка при переходе рубежа между дошкольным и школьным детством.

Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М.: Педагогика, 1988.
Коллективная монография посвящена анализу психологических новообразований, связанных с поступлением ребенка в школу, — уже произошедшим или предстоящим в ближайшем будущем.

Пауэр Ф. К., Хиггинс Э., Кольберг Л. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психол. журн. 1992. Т. 13. № 3, с. 175–182.

Краткое описание шести ступеней моральных суждений и не менее краткая характеристика ряда подходов к нравственному воспитанию.

Помощь родителям в воспитании детей. (Пер. с англ.) — М.: Прогресс, 1992.

Книга американских специалистов знакомит с поисками и находками в сфере создания эффективных программ педагогического. психопрофилактического консультирования и тренинга родителей.

Проблемы постнатального сомато-психического развития / Под ред. Г. К. Ушакова, Г. Гёльнитца, Г. Эггерса. (Пер. с нем.) — М.: Медицина, 1974.

В коллективной монографии излагаются результаты совместных исследований отечественных и немецких ученых, позволившие выявить влияние ряда наследственных, эмбриогенетических, пери- и постнатальных влияний на развитие детей. Описываются критерии и нормативы нормального соматического и психического развития ребенка с момента рождения до окончания созревания.

Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М.: Педагогика, 1990.

В монографии рассматриваются особенности интеллектуального и личностного развития детей разных возрастов в домах ребенка, детских домах и школах-интернатах в сравнении с развитием детей, живущих в семье.

Смит Э. У. Внуки алкоголиков: Проблемы взаимозависимости в семье. (Пер. с англ.) — М.: Просвещение, 1991.

Книга посвящена анализу проблем (большая раздражительность, низкая самооценка, трудности во взаимоотношениях и др.), с которыми сталкиваются внуки алкоголиков в своей взрослой жизни, организации лечения и социальной поддержки, выздоровления и изменения моделей семьи.

Соколова В. Н., Юзефович Г. Я. Отцы и дети в меняющемся мире. — М.: Просвещение, 1991.

В книге, предназначенной для учителей и родителей, рассматриваются конфликтные ситуации между детьми и взрослыми и нарушения поведения детей, связанные с недостаточным знанием родителями нормативных изменений в развитии детей от раннего детства до окончания школы. Обсуждаются пути предупреждения и устранения конфликтов между поколениями.

Спиваковская А. С. Как быть родителями. (О психологии родительской любви.) — М.: Педагогика, 1986.

Просто и увлекательно написанная книга об искусстве родительства. Автор анализирует слагаемые родительской любви, рассматривает типы внутрисемейных отношений, ролевые и межпоколенные напряжения и конфликты, организацию педагогически обоснованного воспитания ребенка в семье.

Хоментаускас Г. Т. Семья глазами ребенка. — М.: Педагогика, 1989.

В книге популярно рассказывается о семейных взаимоотношениях — как они видятся сквозь призму восприятия окружающего мира ребенком. Автор показывает, что поведение ребенка и его личностные характеристики определяются не только реальными условиями семейной жизни, но и их восприятием и интерпретацией самим ребенком.

НАША ПЛАНЕТА — МОМЕНТАЛЬНАЯ ФОТОГРАФИЯ
СКОЛЬКО ДЕТЕЙ УЧАТСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ?

Рис. 1. ***Процент детей, доучившихся до 5-го класса школы***

Регион	%
Восточная Азия и Тихоокеанский регион	85
Ближний Восток и Северная Африка	83
Латинская Америка и Карибский регион	65
Южная Азия	57
Африка к югу от Сахары	47

Источник: The Progress of Nations, *1995, UNICEF*

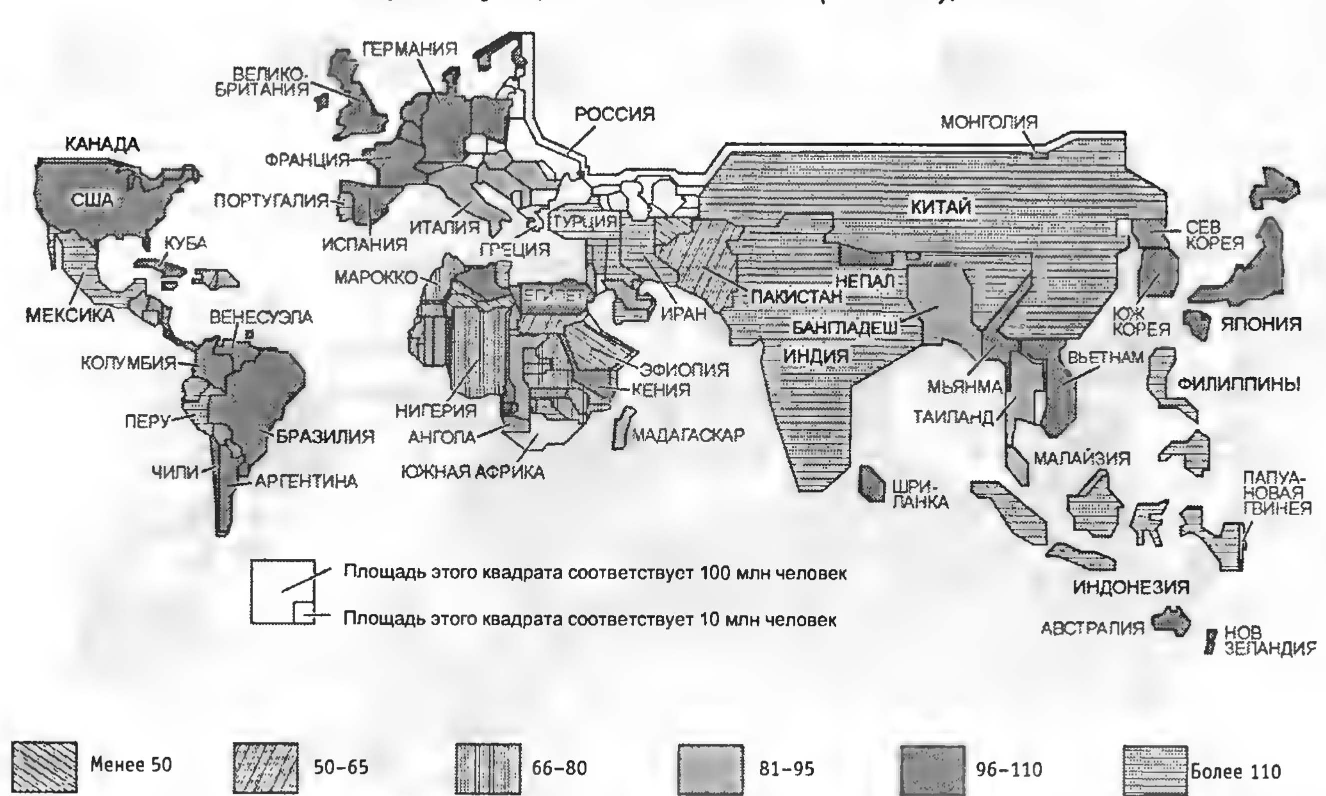
Когда мы вспоминаем о среднем детстве, часто наши мысли почти автоматически обращаются к школьным дням, одноклассникам, успехам и неудачам в учебе, спорте или другой, связанной со школой, деятельности. Действительно, в таких индустриально развитых странах, как Канада, США, Япония, Израиль, Австралия, Новая Зеландия и в странах Восточной и Западной Европы, является общепринятой нормой, когда на протяжении среднего детства, отрочества и большей части юности дети ходят в школу. Фактически, 98 % детей в этих странах переходят в 5-й класс, а 91 % продолжает обучение в средней школе. Однако в остальном мире картина несколько иная.

Как вы видите на рис.1, начальное образование, дающее ребенку основы грамотности, распространено в развивающихся странах по-разному. В странах, расположенных к югу от Сахары, менее половины детей достигают 5-го класса. В Южной Азии, странах Латинской Америки и Карибского бассейна уровень начального образования несколько выше. На Ближнем Востоке, в Северной Африке, а также в Восточной Азии и странах Тихоокеанского бассейна 5-го класса достигают более 80 % детей. Однако во всех этих регионах есть территории, где возможности получить образование еще более ограничены.

На рис. 2 и 3 представлен процент детей, учащихся в начальной школе, от общего числа детей школьного возраста в разных странах мира (для мальчиков и девочек соответственно). Иногда этот показатель может превышать 100 %, поскольку в начальную школу ходят и дети более старшего возраста. Причиной тому может быть плохая успеваемость некоторых детей, которым для завершения начального образования может потребоваться больше 6 лет. В других случаях дети могут ходить в школу только с перерывами, когда позволяет погода, когда не идет война или когда дети не заняты на сельскохозяйственных работах. В таких странах для завершения начального образования детям обычно требуется очень много времени. На другом конце шкалы — страны, в которых меньше 45 % детей ходят в начальную школу и еще несколько стран, в которых в начальную школу ходят менее 65 % детей. Многие из этих стран уже упоминались ранее, когда говори-

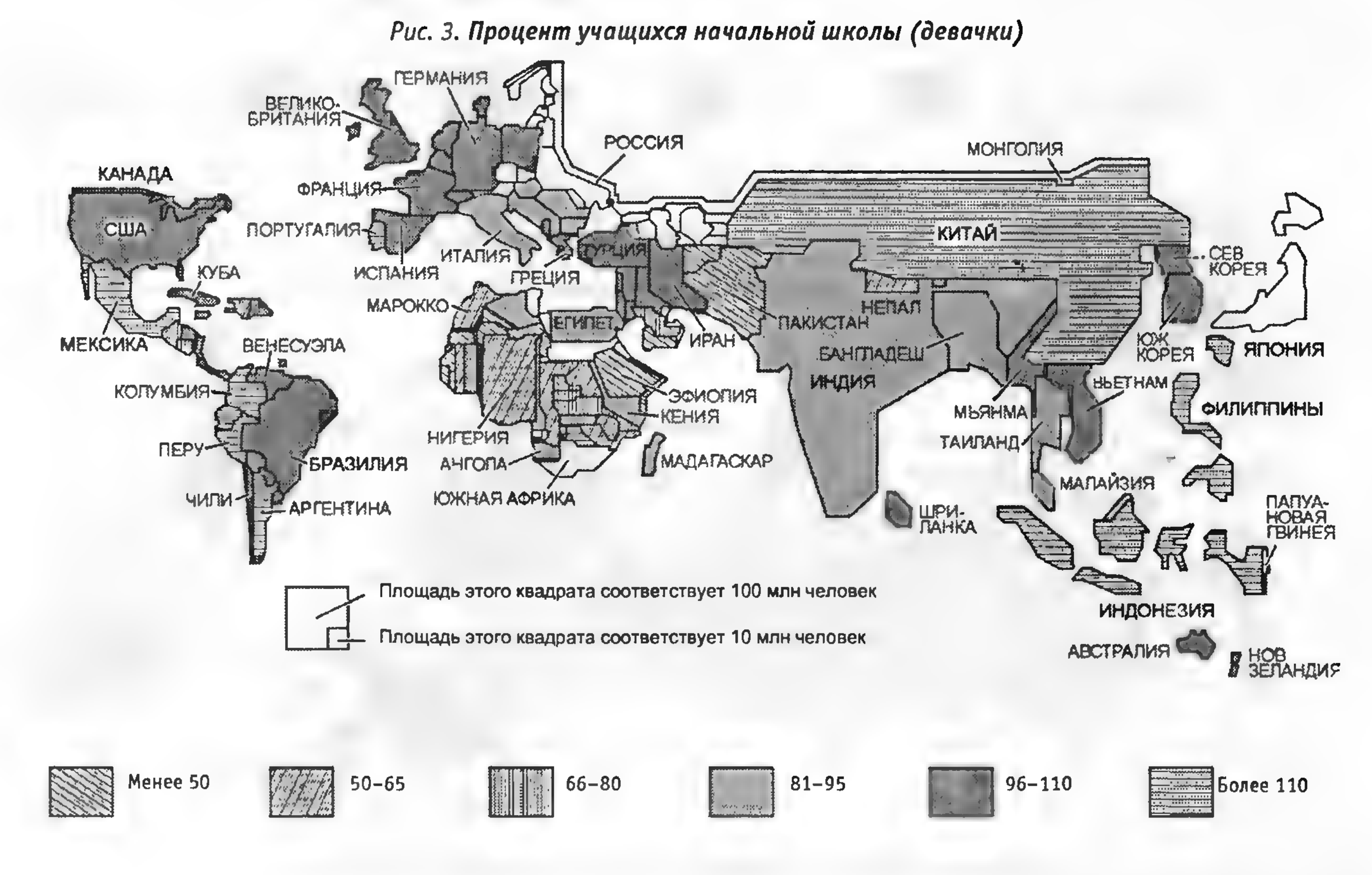
лось о высокой смертности детей до 5 лет и низком уровне развития средств связи — даже таких обычных в наше время, как радио и телевидение. В этих странах дети часто помогают родителям в работе и добывании пропитания. Здесь необходимые для жизни навыки приобретаются непосредственно от родителей и других членов сообщества. Грамотность и формальное школьное образование ценятся у этих народов недостаточно высоко. В других странах, таких как Афганистан, Эфиопия, Гаити и Сомали, прокатились кровопролитные войны, рано лишившие детства многих мальчиков и девочек. В таких странах, как Бенин, Чад и Йемен, большинство мальчиков ходят в школу, тогда как большинству девочек даже сейчас, в конце XX века, в школу ходить запрещено. Обучение ребенка определяется в этих странах главным образом его полом. (На следующей МОМЕНТАЛЬНОЙ ФОТОГРАФИИ мы более близко рассмотрим различия в образовании в зависимости от пола ребенка.)

Рис. 2. ***Процент учащихся начальной школы (мальчики), 1986–1992***



Источник: UNISEF (1995) The State of the World's Children. *Oxford and New York: Oxford University Press for UNISEF, 72–75.*

Рис. 3. ***Процент учащихся начальной школы (девачки)***



Источник: UNISEF (1995) The State of the World's Children. *Oxford and New York: Oxford University Press for UNISEF, 72 – 75.*

ПОДРОСТКОВЫЙ И ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ

Глава 12. ФИЗИЧЕСКОЕ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Отрочество и юность в культурном и историческом контексте

Физическое развитие

Половая идентичность и сексуальное поведение

Юные родители

Когнитивные изменения в отрочестве и юности

Глава 13. ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Задачи развития в отрочестве и юности

Подростки в семье

Меняющаяся американская семья

Сверстники, друзья и социальная среда

Ценности, идеалы и выбор образа жизни

Стресс, депрессия и совладающее поведение

Глава 12

Физическое и когнитивное развитие в подростковом и юношеском возрасте

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями.

1. Перечислить культурные и исторические факторы, влияющие на развитие в период отрочества и юности.
2. Описать физическое созревание мальчиков и девочек в пубертатный период и трудности, испытываемые многими подростками при адаптации к своему меняющемуся внешнему облику.
3. Проанализировать установки, формы поведения и отношения, которые влияют на зарождающуюся сексуальность подростка и его половую идентичность.
4. Перечислить проблемы, связанные с рождением детей у тинэйджеров.
5. Описать когнитивные изменения, которые происходят в подростковом и юношеском возрасте, и объяснить, как эти изменения сказываются на диапазоне и содержании мышления.

В нашей культуре отрочество и юность, или переходный период между детством и взрослостью, длится почти целое десятилетие. Часто бывает трудно точно определить начало и конец этого периода. Иногда он начинается преждевременно, еще до появления явных признаков полового созревания. Дети нередко начинают действовать, как подростки, еще до того, как происходят соответствующие физиологические изменения. Определить, когда кончается этот период роста, тем более трудно. Как можно определить момент, когда ребенок стал настоящим взрослым? Конечно, наиболее надежным показателем наступления взрослости является эмоциональная зрелость, а не такие, казалось бы, очевидные, но часто вводящие в заблуждение критерии, как завершение образования, самостоятельный заработок, вступление в брак или появление детей (Baldwin, 1906).

Несмотря на отсутствие единства при определении границ отрочества—юности, специалисты сходятся в том, что столь затянувшийся переходный период от детства к взрослости характерен именно для современного мира. В примитивных обществах этот период перехода к взрослому образу жизни является более сжатым.

ОБРЯД ПЕРЕХОДА

Символическое событие или ритуал, которым маркируются такие жизненные переходы, как, например, переход от детства к статусу взрослого.

В таких обществах молодой человек при наступлении половой зрелости проходит через символическую церемонию, изменение имени или испытание. Эти символические события антропологи называют **обрядами перехода** или *переходными ритуалами*. Затем следует период ученичества, длящийся один или два года, и к 16 или 17 годам молодой человек достигает полной и безоговорочной взрослости. Столь быстрая трансформация в какой-то мере объясняется тем, что умения, необходимые для взрослой жизни в менее сложных культурах, могут быть освоены без длительного обучения. Однако потребность в некотором переходном периоде признается всеми; ни в одном обществе от ребенка не требуют, чтобы он стал взрослым за один день, и во всех обществах признается важность достижения взрослости.

Эта глава является первой из двух глав, в которых рассматривается путешествие из детства во взрослость, которое называют в начале отрочеством, а в конце — юностью. В главе 12 будут обсуждаться такие темы, как физическое развитие, половая идентичность и сексуальное поведение, а также когнитивные изменения, характерные для этого периода. Однако перед началом обсуждения поместим периоды отрочества и юности в культурный и исторический контекст и охарактеризуем ту внешнюю среду, в которой взрослеют современные тинэйджеры.

ОТРОЧЕСТВО И ЮНОСТЬ В КУЛЬТУРНОМ И ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Несмотря на общую для всех времен и народов картину человеческого развития, сам процесс развития всегда находится под сильным влиянием социальной и экономической эпохи. Это особенно верно для рассматриваемого нами периода, когда человек пытается приспособиться к социальному давлению и установить равновесие между внутренними и внешними ценностями.

Подрастающее поколение очень чутко реагирует на окружающее общество — его ценности, политические и экономические противоречия, неписаные правила. Юноши и девушки формируют ожидания и строят планы по поводу собственного будущего, и эти ожидания в какой-то степени зависят от культурной и исторической обстановки, в которой они живут. Например, те из них, чье детство совпало с периодом экономического роста, когда было много рабочих мест и семьи имели высокие доходы, склонны ожидать, что когда они выйдут на рынок труда, условия там будут аналогичными. Они ожидают, что их жизненные стандарты будут как минимум такими же высокими, как стандарты их родителей. Если к тому времени, когда они станут взрослыми, экономические условия ухудшатся, они могут быть к этому не подготовлены (Greene, 1990).

Экономические и культурные условия могут также оказывать влияние на расстановку во времени основных вех взросления. Юность может быть короткой и суровой прелюдией к самостоятельности или, наоборот, затянувшимся периодом зависимости от семьи. Например, в XIX веке в Ирландии неурожаи картофеля вызыва-

ли у населения голод, нищету и страдания. Молодые люди оставались дома, потому что их труд был необходим для выживания семьи. Ужасная экономическая нужда задерживала их переход к взрослой независимости. В Соединенных Штатах Великая депрессия 30-х годов изменила планы молодых людей, взрослевших в этот период, и наложила на них неожиданные обязанности. В то время существовала тенденция к возможно более быстрому взрослению: подростки брали на себя взрослые задачи и вступали на рынок труда раньше, чем это произошло бы в других условиях.

Элдер (Elder, 1980) сравнил закономерности развития современной молодежи и молодых людей, живших в конце XIX века. Оценивались 5 различных жизненных событий: завершение образования, вступление на рынок труда, уход из родительского дома, первое вступление в брак и заведение собственного хозяйства. Элдер обнаружил, что между этими двумя группами существуют как различия, так и сходства. Одни и те же жизненные события имели место в разном возрасте. Юноши и девушки XIX века раньше оканчивали школу и получали меньшее по объему формальное образование. Они раньше вступали на рынок труда, но позже уходили из семьи родителей, вступали в брак и устраивали собственное хозяйство. Хотя современные молодые люди проводят больше времени в школе, они быстрее отделяются от своих родителей. Молодежь XIX века совершала быстрый переход к профессиональному статусу взрослых в качестве работников, но она тратила больше времени на достижение социальной независимости. Примечательно, что ни одна из групп не воспринимала период юности как четко определенный этап в жизни, на котором все должны выходить из детства и вступать во взрослую жизнь примерно в одинаковом возрасте.

Культурные и исторические факторы могут быть источником психологического стресса в период отрочества и юности. Особенно трудной эпохой для молодежи были 60-е годы XX века, потому что люди жили в мире, раздираемом идеологическими противоречиями и находившемся под угрозой ядерного уничтожения. В прежние времена молодые люди могли обратиться к взрослым или к традициям за ответами на многие из своих вопросов. Когда молодежь 60-х годов обращала взор на представителей власти, то она видела неуверенность, противоречия в системах ценностей и чувствовала близость крушения социального порядка. Некоторые молодые люди, отвергая то, что они воспринимали как «истэблишмент», обращались к наркотикам и сексуальной распущенности. Другие же за время юности приобретали более глубокое понимание личных ценностей.

Кенистон (Keniston, 1975) высказал мысль, что проблемы молодежи порождены «противоречием между Я и обществом»: несоответствием между тем, какими себя считают юноши и девушки, и тем, какими, по их мнению, хочет видеть их общество. По мнению Кенистона, молодые люди испытывают амбивалентные чувства не только по отношению к социальному порядку, но также и по отношению к самим себе. Они могут осознавать, насколько глубоко влияние, оказываемое на них культурой, и испытывать от этого дискомфорт. Юноши и девушки часто ощущают, что общество слишком ригидно и накладывает слишком много ограничений, и пытаются отделиться от него, принимая временные идентичности и роли. Они могут пытаться переопределить и преобразить себя с помощью самопознания, употребления наркотиков, медитации или психоанализа.

По мнению Кенистона, молодые люди используют самопознание в качестве способа переопределения и изменения себя, чтобы избежать ограничивающего влияния общества.

В целом, исследователи сейчас понимают, что контекст развития оказывает столь же важное влияние на исход юности, как и индивидуальные различия (Jessor, 1993). Какой бы период мы ни изучали — XIX век, 60-е годы XX века или 2000 год, — ясно, что все юношество взрослеет в конкретной *культурной нише*, которая влияет почти на все области жизни, от увлечений и моды до экономических и образовательных возможностей, способов проведения досуга, здоровья и питания. Культурная ниша во многом определяет длительность и особенности перехода от детства к взрослости.

Юность на пороге XXI века

Многие авторы анализировали ту конкретную культурную нишу, в которой этот переход совершает юношество конца XX века. В качестве основных факторов, характерных для этой ниши, чаще всего называют возрастную сегрегацию, длительную экономическую зависимость, нестабильность в мире и средства массовой информации.

Возрастная сегрегация. В нашем обществе молодежь сталкивается с явлением, которое называется *возрастной сегрегацией*. Старшие подростки склонны держаться в отдалении как от детей младшего возраста, так и от взрослых — частично по собственному выбору, а частично по не зависящим от них обстоятельствам. Отделение от детей младшего возраста лишает их возможности руководить и обучать тех, кто знает меньше, чем они сами. Их отрыв от мира взрослых означает, что у них редко появляется возможность выступать в роли «подмастерья» — учиться профессиям, работая рядом с опытными людьми на ответственных должностях. Вместо этого молодые люди ежедневно в течение многих часов оторваны от основных видов деятельности, обычаев и обязанностей общества. Конечно, возрастная сегрегация не является всеобщей: юноши и девушки взаимодействуют с младшими детьми, приглядывая за малышами, заботясь о младших братьях и сестрах или работая вожатыми в детских лагерях. Они также помогают родителям по дому, а иногда работают после школы, вступая таким образом в мир профессиональной деятельности и коммерции.

Длительная экономическая зависимость. В нашем обществе передовой технологии, где сложную работу выполняют взрослые, молодежь длительное время сохраняет зависимое положение. В большинстве случаев юношам и девушкам доступна лишь такая работа, которая не является ни интересной по содержанию, ни хорошо оплачиваемой. Такая ситуация приводит к удлинению периода зависимости детей от родителей, отдаляет то время, когда юноши и девушки смогут полностью реализовать свои способности и увеличивает их фрустрацию и нетерпение. С точки зрения некоторых ученых, юность является периодом ограничения прав и возможностей и строго предписанных ролей (Farber, 1970). Другие ученые, такие как Эриксон, придерживаются более позитивных взглядов на юность, считая ее временем, когда молодому человеку разрешается исследовать различные роли и экспериментировать с ними до того, как он займет определенную социальную и профессиональную нишу.

Нестабильность в мире. В любую историческую эпоху ведутся войны, существуют религиозные движения, происходят экономические подъемы и спады, и наше время не является исключением. Хотя текущий период, может быть, менее взрывоопасен, чем предыдущие, людей по-прежнему тревожат кризисы, как в США, так и на Среднем Востоке, в Азии, Восточной Европе и Африке. Сейчас, как и прежде, юное поколение особенно уязвимо и испытывает сильное влияние таких кризисов. В целом, положение в мире влияет на старших подростков гораздо сильнее, чем на детей младшего возраста. В конце концов, именно юноши и молодые взрослые в основном участвуют в войнах, мятежах и движениях за социальные реформы. И именно они со свойственным им идеализмом поддерживают радикальные политические и религиозные движения, теряют работу во время экономических спадов и получают ее во время экономических подъемов. Современная молодежь сталкивается не только с местными и региональными кризисами, но также и с отдаленными кризисами, о которых, с помощью средств массовой информации, она узнает прямо у себя дома.

Общество масс медиа. В большинстве теорий развития человека подчеркивается, что отзывчивая и оказывающая эмоциональную поддержку внешняя среда способствует научению. Люди любого возраста учатся успешнее всего тогда, когда они могут оказывать воздействие на окружающую их среду, ощущают последствия своих действий и способны вызывать изменения. Но события, происходящие на экране телевизора, в радиопередачах или на киноэкране, изменить невозможно. Некоторые критики утверждают, что подростки с их быстро развивающимися физическими и когнитивными способностями особенно часто выступают в роли пассивных потребителей средств массовой информации. Не исключено, что из-за этого они научаются воспринимать трагедию или жестокость как нечто вполне обычное или развивают в себе стремление к грубой и натуралистической стимуляции. Возможно, что они моделируют свое поведение, ориентируясь на банальные или странные события, которые изображаются на экране. Мы все еще очень мало знаем о сложных последствиях взросления в обществе масс медиа.

Как вы увидите далее, период отрочества—юности совпадает с рядом физиологических изменений, в результате которых тело ребенка превращается в тело взрослого человека. Эти изменения происходят резко и часто довольно внезапно, поэтому подросткам и членам их семей приходится быстро адаптироваться к новому образу, говорящему о том, что детство осталось позади.

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

С физиологической точки зрения, подростковый возраст по скорости биологических изменений можно сравнить с фетальным периодом внутриутробного развития и с двумя первыми годами жизни. Однако в отличие от младенцев, подростки, наблюдая весь этот процесс, испытывают горести и радости; они наблюдают за происходящими с ними изменениями со смешанным чувством интереса, восхищения и ужаса. Удивленные, смущенные и неуверенные в себе подростки постоянно сравнивают себя с другими и непрерывно пересматривают свой Я-образ. Подростки обоих полов тревожно следят за своим развитием или его отсутствием с гордостью и страхом, надеждой и трепетом, веря и правдивым, и ложным сведениям о происходящих изменениях. Они всегда сравнивают себя со своим идеалом; попытка сгладить различия между реальностью и идеалом является одной из проблем, с которыми подростки сталкиваются в этот переходный период.

В этом разделе будут рассмотрены разительные физиологические изменения, которые происходят в отрочестве, и способы адаптации подростков к своему меняющемуся внешнему виду и функционированию организма. Как вы увидите, такая адаптация сильно обусловлена реакцией родителей и сверстников на связанные с развитием изменения.

Физический рост и морфо-функциональные изменения

Биологическими признаками наступления отрочества являются заметное увеличение скорости роста, быстрое развитие репродуктивных органов и появление таких вторичных половых признаков, как волосы на теле, увеличение количества жировых отложений и мышечной массы, а также увеличение и созревание половых органов. Некоторые изменения встречаются как у мальчиков, так и у девочек: увеличение роста, возрастание силы и выносливости, — но большинство изменений имеют половую специфику. Подробнее мы рассмотрим эти изменения при обсуждении процесса полового созревания, связи между гормональными и морфо-функциональными изменениями и общего графика наступления морфо-функциональных изменений, характерных для подросткового периода.

Термин **пубертат** означает достижение половой зрелости. У девочек на это указывает наступление первой менструации, или **менархе**, а у мальчиков — первое *семяизвержение*.

ПУБЕРТАТ

Период полового созревания.

МЕНАРХЕ

Первая менструация.

Обычно изменениям пубертатного периода предшествует увеличение жировых отложений в организ-

ме; некоторые дети предпубертатного возраста в это время заметно поправляются. У мальчиков и девочек появляются жировые отложения в области груди. У девочек они сохраняются, а у мальчиков являются преходящей фазой развития. Вслед за этим в конце детства или в начале отрочества сильно увеличивается скорость роста. Столь быстрый рост длины тела наблюдался лишь в младенчестве и в начале раннего детства. Происходит увеличение размеров костей и мышц, рост которых вызывается одним и тем же набором гормонов. Во время этого скачка роста мальчики обычно теряют бóльшую часть лишнего жира, который они накопили к его началу. Однако у девочек новые жировые отложения, как правило, сохраняются, хотя и перераспределяются по разным участкам тела.

В период отрочества разные части тела развиваются с различными скоростями. Обычно к этому времени голова уже перестает увеличиваться в размерах; в основном ее рост завершается в течение первых десяти лет жизни. Вслед за ней достигают взрослых размеров кисти рук и стопы; затем увеличивается длина ног и рук. В результате, в это время многие подростки неуклюжи, от чего они испытывают смущение. За ростом конечностей следует рост тела в ширину; в последнюю очередь происходит полное развитие плеч.

Еще одним изменением является увеличение размеров и активности сальных желез кожи, в результате чего лицо подростка часто покрывается угрями. В коже развивается также новый вид потовых желез, что ведет к усилению запаха тела.

Гормоны. Этими морфо-функциональными изменениями управляют гормоны — биохимические вещества, которые в очень небольших количествах вырабатывают эндокринные железы. Гормоны, влияющие на рост подростка, присутствуют в организме в небольших количествах с фетального периода развития, но в пубертатный период их уровень резко повышается (см. приложение «Являются ли подростки жертвами бушующих гормонов?»). «Мужские» и «женские» гормоны присутствуют у представителей обоего пола, но у мужчин больше гормонов, которые называются *андрогенами* (наиболее важный из них — *тестостерон*), а у женщин преобладают такие гормоны, как *эстроген и прогестерон* (Tanner, 1978).

ГОРМОН

Биохимический секрет эндокринной железы, который переносится кровью или другими жидкостями организма к конкретному органу или ткани и выполняет функцию стимулятора или акселератора.

Каждый гормон влияет на определенный набор мишеней или рецепторов. Например, выделение тестостерона вызывает рост пениса, увеличение ширины плеч и рост волос в области гениталий и на лице. Аналогичным образом эстроген вызывает рост матки, молочных желез и увеличение ширины бедер. Клетки органа-мишени обладают способностью реагировать на определенные гормоны, циркулирующие в крови, и не реагировать на другие гормоны: например, матка селективно реагирует на эстроген и прогестерон. Клетки-мишени обладают высочайшей чувствительностью к микроскопическим количествам соответствующих гормонов, хотя гормоны присутствуют в крови в столь малых количествах, что их можно сравнить со щепоткой сахара, растворенной в плавательном бассейне (Tanner, 1978).

Два отдела головного мозга — *гипоталамус* и *гипофиз* — поддерживают тонкое и сложное равновесие между гормонами, вырабатываемыми эндокринными

железами. Гипоталамус — это та часть головного мозга, которая инициирует процессы роста и репродукции в подростковом возрасте. Гипофиз, расположенный в нижней части головного мозга, вырабатывает несколько разновидностей гормонов, в том числе гормон роста, управляющий общим ростом тела, а также несколько вспомогательных трофических гормонов. Эти трофические гормоны стимулируют и регулируют функционирование ряда желез, включая половые железы — яички у мужчин и яичники у женщин. Половые железы выполняют две задачи: вырабатывают сперму или яйцеклетки и выделяют андрогены или эстрогены. Гормоны, вырабатываемые гипофизом и половыми железами, производят изменения не только в организме подростков, но и в их эмоциональной сфере.

Половые различия в пубертатном периоде. Скорость развития у мальчиков и девочек различна. В среднем, у девочек скачок роста и другие биологические изменения пубертатного периода происходят примерно на 2 года раньше, чем у мальчиков (рис. 12-1). Но существуют очень большие индивидуальные различия в скорости развития представителей одного пола. Поздно созревающий мальчик или девочка может выглядеть все еще ребенком, в то время как другой мальчик или девочка того же хронологического возраста может иметь внешность вполне зрелого мужчины или женщины. Однако после того как процесс полового созревания начался, он прогрессирует во вполне предсказуемой последовательности. Помня о широких индивидуальных различиях во времени созревания, давайте рассмотрим общий график характерных для отрочества морфо-функциональных изменений у мальчиков и девочек.

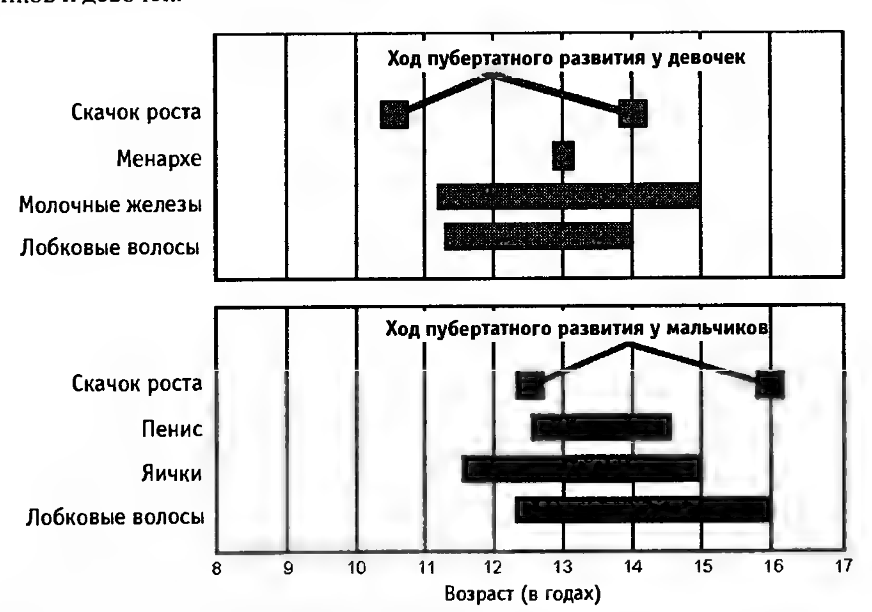


Рис. 12-1. Темпы роста и полового развития в пубертате.
Пик графика, называемого «скачок роста», характеризует точку наиболее быстрого роста. Прямоугольники внизу отражают средние сроки начала и конца событий пубертатного периода.

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ЯВЛЯЮТСЯ ЛИ ПОДРОСТКИ ЖЕРТВАМИ БУШУЮЩИХ ГОРМОНОВ?

В большинстве западных культур подростковый период обычно связан с изменениями в поведении и во внешности. Исторически сложилось так, что ученые описывали большинство из этих изменений с отрицательных позиций и объясняли их биологическими факторами — особенно гормональными изменениями. Многие авторы и родители утверждали, что подростки являются жертвами бушующих в них гормонов. Но верно ли это на самом деле?

С точки зрения физиологии, гормоны воздействуют на головной мозг в двух отношениях. Во-первых, половые гормоны могут влиять на личность и поведение благодаря раннему воздействию на развитие головного мозга. Такое воздействие является постоянным и поэтому не связано с изменением уровня гормонов, происходящим в пубертатный период. Во-вторых, гормоны могут активизировать специфические формы поведения, воздействуя на нервную систему. Такое воздействие может быть незамедлительным или слегка отсроченным. Физическое и половое созревание происходит в результате взаимодействия между гормональными уровнями, факторами здоровья и организацией генома развивающейся личности. Однако существует лишь очень слабая прямая связь между уровнями гормонов в подростковом возрасте и такими формами поведения, как:

— частая смена настроения;

— депрессия;

— неусидчивость и плохая концентрация внимания;

— раздражительность;

— импульсивность;

— тревога;

— агрессия и проблемное поведение.

Резкие изменения в поведении происходят не у всех подростков, хотя уровень гормонов повышается у всех. Поэтому, вероятно, другие факторы оказывают влияние на вышеперечисленные формы поведения. К предполагаемым факторам, вносящим свой вклад в появление таких форм поведения, относятся меняющиеся роли, социальные или культурные ожидания, обстановка в семье или школе и даже средства массовой информации.

В тех случаях, когда семейные проблемы существуют, например, в период раннего и среднего детства, по достижении ребенком подросткового возраста степень дисфункциональности семьи может возрасти. У подростков из дисфункциональных семей могут иметь место такие проблемы, как недопустимое сексуальное поведение, побеги из дома, агрессия и употребление наркотиков. Однако если до начала пубертата отношения между родителями и ребенком были хорошими, то они обычно остаются хорошими и далее — в отрочестве и юности, а родители продолжают оказывать существенное положительное влияние на своих детей.

Это не означает, что гормоны не влияют на поведение, но их влияние часто бывает опосредовано психологическими или социальными факторами домашней среды. Например, Адри (Udry, 1988) сообщает, что уровень тестостерона обычно является сильным предсказателем вовлеченности 12–16-летних девушек в сексуальные отношения. Однако подобное воздействие тестостерона ослабляется или вообще исключается, если в семье есть отец или если девушка занимается спортом. Настоящие отцы семейства склонны повышать самооценку девушки-подростка в тех областях, которые уменьшают потребность в сексуальной активности. Кроме того, более вероятно, что они будут создавать, наряду с материнскими наставлениями и ролевым научением, такие ситуации, в которых содержание отношений имеет бóльшую ценность, чем сексуальное поведение. Подобные средовые переменные могут снижать потенциал сексуальной активности и, таким образом, оказываются сильнее любых гормональных воздействий на поведение.

Несмотря на необходимость дополнительных исследований, ученые уже пришли к выводу, что представление о том, будто поведение подростков непосредственно вызвано «бушующими гормонами», является мифом. И другие когнитивные социальные факторы, включая социальный вывод, моральные суждения и уверенность в будущем, могут перевешивать любые непосредственные кратковременные влияния гормонов. Таким образом, биологические факторы или, точнее, гормоны не являются для подростков судьбоносными.

Половое созревание у мальчиков. После скачка роста вторым значительным биологическим изменением является развитие репродуктивной системы. У мальчиков первым признаком пубертата является ускорение роста яичек и мошонки. Примерно через год после начала их роста наблюдается аналогичное ускорение роста пениса. Между этими двумя событиями начинают появляться волосы на лобке, но полного оволосения лобка не происходит до завершения развития гениталий. В этот период также имеет место увеличение размеров сердца и легких. Под воздействием мужского полового гормона тестостерона у мальчиков вырабатывается больше эритроцитов, чем у девочек. Такое обширное продуцирование эритроцитов может быть одним из факторов, хотя, конечно, не единственным, объясняющим атлетическое превосходство мальчиков-подростков над девочками-подростками.

Первое семяизвержение может произойти как очень рано (например, в 11 лет), так и поздно (например, в 16 лет). Первая эякуляция обычно происходит у мальчиков в период бурного роста и может наступить во время мастурбации или во сне (так называемые «мокрые сны»). Обычно при первых семяизвержениях количество семени недостаточно для того, чтобы произошло оплодотворение (Money, 1980).

В любом объективном описании мальчика-подростка неизбежно упоминается ломающийся голос. На самом деле изменение голоса происходит относительно поздно в последовательности пубертатных изменений, и у многих мальчиков это происходит настолько постепенно, что не может быть заметной вехой в развитии (Tanner, 1978).

Половое созревание у девочек. У девочек первым признаком начала полового созревания обычно, но не всегда, является набухание области сосков. Одновременно происходит развитие матки и влагалища вместе с заметным увеличением половых губ и клитора.

Менархе — вероятно, самый драматичный и символичный признак изменения статуса девочки, — фактически появляется последним в ряду пубертатных изменений, после пика в скачке роста. Возраст менархе может колебаться от 9,5 до 16,5 года; средний возраст менархе у американских девочек равен примерно 12,5 года. В других частях мира средний возраст менархе значительно больше:

Одной из причин того, что девочки часто чувствуют себя более зрелыми, чем мальчики одного с ними возраста, является тот факт, что у них пубертатный скачок роста происходит примерно на 2 года раньше, чем у мальчиков.

у средней чешской девочки первые месячные наступают в возрасте 14 лет; в племени кикую в Кении средний возраст менархе равен 16 годам, а в племени бинди из Новой Гвинеи он равен 18 годам (Powers, Hauser, & Kilner, 1989). Первые месячные обычно приходятся на то время, когда девочка уже почти достигла своего взрослого роста и когда ей удалось накопить минимальный запас жировых отложений. Для девочки среднего роста это знаменательное событие обычно происходит, когда она достигает веса около 45 кг (Frisch, 1988).

В прежние века достижение физиологической половой зрелости происходило позже, чем сейчас. Например, в 80-е годы прошлого века средний возраст менархе был равен 15,5 года (Frisch, 1988). Когда половое созревание достигалось к 15 или 16 годам, социальный переход от юности к взрослости следовал по пятам за физическими изменениями. Сейчас в Соединенных Штатах и других промышленных странах между достижением биологической зрелости и социальным переходом в статус взрослого существует интервал длиной в несколько лет.

Первые несколько менструальных циклов существенно различаются у разных девочек; они также варьируют от месяца к месяцу. Во многих случаях первые циклы бывают нерегулярными и не сопровождаются выходом яйцеклетки из яичника (Tanner, 1978). Но девочки-подростки не должны считать себя неспособными к зачатию и полагаться на это, что подтверждают многочисленные случаи беременности у 13-летних девочек. (Позднее в этой главе мы еще вернемся к вопросу о беременности в подростковом возрасте.)

Примерно у половины девочек-подростков месячные сопровождаются менструальными «коликами» (Wildholm, 1985). Источником проблем также может быть предменструальный синдром, симптомами которого являются раздражительность, подавленность, плаксивость, тяжесть внизу живота и болезненность молочных желез. Как колики, так и предменструальный синдром могут мешать повседневной деятельности.

Типичные морфо-функциональные изменения, происходящие в подростковом возрасте, представлены ниже.

Изменения у девочек:

- Развитие груди
- Рост лобковых волос
- Рост волос в подмышечных впадинах
- Рост тела
- Менархе
- Активизация деятельности сальных и потовых желез

Изменения у мальчиков:

- Рост яичек и мошонки
- Рост лобковых волос
- Рост волос в подмышечных впадинах и на лице
- Рост тела
- Рост пениса
- Изменение голоса
- Первая эякуляция
- Активизация деятельности сальных и потовых желез

Подросток постоянно оценивает свое меняющееся тело. Имеет ли оно правильную форму и размеры? Ловкое оно или неуклюжее? Как оно выглядит по сравнению с идеалом? Далее мы рассмотрим адаптацию подростков к своему изменяющемуся внешнему облику.

Изменение внешности и адаптация к нему подростков

Подростки принадлежат к группе, которую социологи называют *маргинальной*, то есть к межкультурной или находящейся на границе доминирующей культуры группе, члены которой обычно испытывают повышенную потребность в соответствии. Подростки могут проявлять крайнюю нетерпимость к любым отклонениям, например к отклонениям фигуры от идеала (излишней полноте или худобе) или к слишком раннему или позднему созреванию. Средства массовой информации спекулируют на тенденции тинэйджеров к нетерпимости, рекламируя стереотипные образы привлекательных и жизнерадостных юношей и девушек, которые проходят этот сложный период жизни без таких неприятностей, как прыщи, ортодонтические пластинки, неуклюжесть или проблемы с весом. Поскольку многие подростки исключительно чувствительны к своему внешнему виду и часами рассматривают себя в зеркале, несоответствие между их собственным, далеким от совершенства, видом и сияющим идеалом, который предлагают средства массовой информации, часто является причиной тревоги и неуверенности в себе.

Как вы увидите далее, озабоченность подростков своим внешним обликом широко изучалась. Вы также узнаете, что поскольку внешний облик очень тесно связан со временем созревания, то многие исследования посвящены последствиям раннего и позднего созревания. И наконец, ученые уделяют большое внимание менархе — критическому переходному событию для девочек — и нарушениям аппетита, преследующим девушек-подростков, которые не могут принять свое изменившееся тело.

Озабоченность подростков своим внешним обликом. В среднем детстве дети начинают понимать, что существуют различные типы человеческого тела и различные его идеалы, и у них формируется довольно четкое представление о типе своего тела, его пропорциях и ловкости. Но подростки уделяют своему телу гораздо больше внимания. В нашем обществе многие молодые люди, борясь за красивую фигуру, придерживаются строгих диет, в то время как другие изнуряют себя физическими упражнениями или занимаются силовыми видами спорта, тяжелой и легкой атлетикой или танцами. Обычно мальчики озабочены, главным образом, физической силой, с помощью которой можно воздействовать на свое окружение (Lerner, Orlos, & Knapp, 1976). Поэтому для них основное значение имеют рост и развитие мускулатуры. В отличие от мальчиков, девочек беспокоит, что они слишком полные или слишком высокие. Они уделяют большое внимание весу, частично из-за того, что озабочены социальным принятием (в нашем обществе полнота не одобряется). В результате, многие нормальные и даже стройные девушки-подростки считают себя толстыми и стараются похудеть. В экстремальных случаях такая

озабоченность своим весом может приводить к нарушениям пищевого поведения, таким как анорексия или булимия, которые будут рассмотрены в этом разделе.

Рост, вес и внешность являются главным источником тревоги американских десятиклассников. Примерно две трети из них хотели бы изменить одну или более из своих внешних характеристик (Peterson, & Taylor, 1980). Юноши и девушки, стоящие на пороге взрослости, уже меньше стесняются собственного тела. Как показало недавно проведенное лонгитюдное исследование, самая низкая степень удовлетворенности своим внешним обликом имеет место у девочек в 13 лет, а у мальчиков — в 15 лет; после этого она стабильно растет. Однако в любом возрасте от 11 до 18 лет степень удовлетворенности своими внешними данными у девочек ниже, чем у мальчиков (Rauste-von Wright, 1989).

Существуют некоторые интересные различия между теми изменениями, которые девочки и мальчики хотели бы произвести со своим телом. Девочки хотят конкретных изменений: «Я бы хотела, чтобы мои уши не были оттопыренными» или: «Я бы хотела иметь более низкий лоб». Мальчики также не удовлетворены своим внешним видом, но они менее точны в ответах. Типичный ответ мальчика таков: «Я бы хотел быть красивым и нетолстым. Мне бы хотелось иметь кудрявые черные волосы. Я бы полностью изменил свою внешность, чтобы стать красивым и хорошо сложенным» И мальчики, и девочки беспокоятся по поводу своей кожи: почти половина подростков выражает озабоченность прыщами и угрями.

Раннее и позднее созревание. Время созревания, то есть раннее или позднее развитие, интересовало ученых почти так же сильно, как и сам период отрочества—юности в целом. Хотя многие подростки вполне положительно относятся к скорости своего созревания (Pelletz, 1995), несвоевременное созревание может вызывать проблемы. Это особенно относится к позднему созреванию мальчиков. Поскольку девочки созревают в среднем на 2 года раньше мальчиков, поздно созревший мальчик последним вступает в пубертатный период и последним переживает скачок роста. Таким образом, он ниже ростом и имеет менее развитую мускулатуру, чем его ровесники, что ставит его в невыгодное положение при занятиях большинством видов спорта. Другие дети и взрослые склонны относиться к подростку небольшого роста, как к маленькому ребенку; поэтому у поздно созревающего мальчика низкий социальный статус среди сверстников, а взрослые воспринимают его как менее компетентного (Brackbill, & Nevill, 1981).

Иногда такое восприятие подростка другими становится самоосуществляемым пророчеством, и мальчик реагирует детской зависимостью и незрелым поведением. В других случаях у поздно созревающих мальчиков адаптация протекает труднее, чем у рано созревающих и потому пользующихся всевозможными социальными и спортивными преимуществами перед своими сверстниками. Начиная со среднего детства, рано созревающие мальчики чаще становятся лидерами групп сверстников (Weisfeld, & Billings, 1988).

Если для мальчиков-подростков раннее созревание является благом, то для девочек этого возраста оно имеет как хорошие, так и плохие стороны. У девочек первоначальное преимущество связано с поздним созреванием. В этом случае девочка

созревает примерно одновременно со своими сверстниками мужского пола. Она разделяет их интересы и ходит на свидания с ними. Она более популярна у своих сверстников, чем рано созревшая девочка. С другой стороны, рано созревшая девочка выше ростом и созревает на целых 6 лет раньше, чем некоторые из ее сверстников-мальчиков. В результате у нее меньше возможностей обсудить с другими происходящие с ней физиологические и эмоциональные перемены. Но у раннего созревания есть и положительные стороны, которые компенсируют перечисленные недостатки. Рано созревшая девочка часто ощущает себя более привлекательной, более популярной у старших мальчиков и чаще ходит на свидания, чем ее поздно созревающие ровесницы (Blyth, Bulcroft, & Simmons, 1981).

Реакции девочек на менархе. Менархе — это уникальное событие, веха на пути к физиологической зрелости. Первая менструация наступает внезапно и без всякого предупреждения, заявляя о себе кровянистыми выделениями из влагалища. В некоторых странах это событие имеет большое религиозное, культурное или экономическое значение. В некоторых культурах оно может сопровождаться сложными обрядами и церемониями, но в США наступление менархе не драматизируется. Тем не менее для любой конкретной девочки это событие имеет существенное значение (Greif, & Ulman, 1982).

Опрос девушек-подростков показал, что менархе является для них запоминающимся событием. Только те девочки, которые были плохо подготовлены или у которых менструации начались слишком рано, описывали их как сильно травмирующее или негативное событие. Чаще всего это были те девочки, которые не обсуждали начало менструаций со своими матерями или с другими женщинами. Некоторые из тех, у кого сложилось отрицательное впечатление о менархе, получили информацию об этом событии от мужчин. Но большинство девочек, подготовленных к менструациям своими матерями и родственницами, положительно реагировали на их начало — они почувствовали, что взрослеют (Ruble, & Brooks-Gunn, 1982).

Нарушения пищевого поведения: нервная анорексия и булимия. Многие специалисты считают, что пубертат и сопровождающие его морфо-функциональные изменения и сексуальные влечения могут вызывать у некоторых девушек симптомы *нервной анорексии* (*anorexia nervosa*). (*Анорексия* — от лат. «*anorexis*» — означает отсутствие аппетита [1]; определение *нервная* указывает на ее психогенное происхождение.) Из-за боязни стать женщинами страдающие анорексией девушки перестают есть, задерживая таким образом развитие своего организма. Тело девушки теряет округлость, у нее пропадает сексуальное желание и, после того как количество жировых отложений начинает составлять менее 17 % от общего веса тела, прекращаются менструации.

---

[1] Сам термин «нервная анорексия», несмотря на свой общеупотребительный характер, не вполне отвечает сути заболевания, так как собственно отсутствия аппетита у больных нет. Сущность этого расстройства гораздо точнее передает немецкий термин Pubertatsmagersucht (подростковая мания похудания). Подробнее об этом см., например: Коркина М. В., Цивилько М. А., Марилов В. В. Нервная анорексия. — М.: Медицина, 1986. — *Прим. науч. ред.*

Больные анорексией буквально морят себя голодом. Преследуемые мыслями о еде и о недостижимом идеале «совершенной стройности», они отказываются от пищи. Даже если они думают, что от этого становятся еще более привлекательными, на самом деле они выглядят истощенными и физически больными. В США более 100 тысяч больных анорексией (в 10 раз больше, чем 20 лет назад); от 10 до 15 тысяч из них могут умереть от различных осложнений, связанных с анорексией.

Почти все больные анорексией — это женщины в возрасте до 25 лет. Хотя анорексия может быть вызвана разными причинами, многие больные являются жертвами существующего в нашем обществе культа стройности. Постоянно слыша, что худоба красива, а ожирение отталкивающе, они боятся, что увеличение веса и округлость тела, которые приходят вместе с половозрелостью, сделают их нежеланными и непривлекательными. Давление со стороны семьи, требующей от них стройности и привлекательности, может только усугубить положение. Отец, который дразнит свою дочь, говоря ей, что она прибавила в весе несколько фунтов, может только усилить ее негативную Я-концепцию.

До сих пор не найдено средства, излечивающего от анорексии. Фактически не существует общепринятого метода лечения. Некоторые психотерапевты придерживаются бихевиористического подхода, вознаграждая своих пациентов за съеденную пищу; другие концентрируют свои усилия на анализе детских проблем, считая, что болезнь вызвана ими; третьи обращают главное внимание на чувства пациентов по отношению к пище и к самому процессу еды. Однако, независимо от теоретической ориентации психотерапевта, для прекращения потери веса, угрожающей жизни больной, могут потребоваться госпитализация и искусственное (внутривенное) кормление. Целью любого лечения является отделение чувств пациентки по отношению к еде от ее чувств по отношению к самой себе и развитие чувства собственного достоинства и независимости.

Булимия похожа на нервную анорексию, но это другое заболевание. Больные, страдающие булимией, тоже сильно озабочены лишним весом, но у них имеется неконтролируемая потребность много есть, особенно сладкого. Такие больные поглощают огромные количества углеводов за очень короткое время, обычно за час или два. Затем они ощущают подавленность из-за того, что потеряли над собой контроль. Чтобы компенсировать переедание, они вызывают у себя рвоту. Поэтому булимию часто называют нарушением пищевого поведения по типу «обжорство-очищение».

Как и анорексией, булимией страдают главным образом женщины. Обычно люди наиболее подвержены булимии в конце юности (в то время как анорексией заболевают, в основном, в период отрочества). По оценкам некоторых исследователей, около 20 % женщин в возрасте студенток колледжа придерживаются булимической схемы питания (Muuss, 1986).

Несмотря на то что булимия не имеет таких фатальных последствий, как анорексия, она несет в себе мощный потенциал саморазрушения и требует лечения. К счастью, булимия легче поддается лечению, чем анорексия. Тот факт, что при лечении булимии часто помогают антидепрессанты, причем даже тем пациентам, у которых нет признаков депрессии, позволяет некоторым ученым предположить, что булимия может быть связана с определенными биохимическими отклонениями в организме (Walsh, 1988).

Реакции родителей на изменения в облике и поведении подростков

По мере физического развития подростков их отношения с родителями претерпевают существенные изменения. Причиной некоторых из этих изменений является стремление тинэйджеров к большей независимости, которое обычно приводит к напряженным отношениям в семье, особенно на протяжении отрочества. Часто подростки пытаются выйти за рамки, ранее установленные для них родителями, в то время как родители с большой неохотой и тревогой позволяют им быть более автономными.

Беспокойство родителей о своих созревающих детях часто усугубляется и другими тревогами. Так же как подростки чрезмерно озабочены своим внешним видом, родители обеспокоены появляющимися признаками старения. Родители приближаются к среднему возрасту; их волосы редеют или седеют; они полнеют, а на их лицах появляются морщины. У них становится меньше энергии, по сравнению с тем временем, когда они были моложе. Но главное, они начинают осознавать то, что время, которое они считали своим будущим, стало их настоящим. Родители среднего возраста иногда сравнивают свой уменьшающийся потенциал с развивающимся потенциалом своих отпрысков, и такое сравнение может их огорчать. Молодые люди смотрят в будущее с надеждой и оптимизмом. Их родители оглядываются на свое прошлое и пытаются оценить, какая часть юношеских надежд стала реальностью; иногда при этом они ощущают разочарование (Hill, 1980; Steinberg, 1981).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Перечислите основные морфо-функциональные изменения, которые имеют место у мальчиков и девочек в пубертатном периоде.
2. Приведите несколько примеров влияния культурных идеалов на внешний облик и адаптацию к нему в отрочестве—юности.
3. Объясните, как наблюдаемые у подростков морфо-функциональные изменения могут повлиять на восприятие себя их родителями.

Биологические изменения, с которыми сталкиваются подростки, имеют непосредственное отношение к теме зрелой половой идентичности. Она включает в себя выражение сексуальных потребностей и чувств и принятие или отвержение половых ролей. Далее мы исследуем именно эти вопросы.

ПОЛОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И СЕКСУАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Половые роли и стереотипы начинают складываться задолго до наступления юности, причем одним из критических периодов для этого является дошкольный возраст. Вплоть до конца среднего детства дети поддерживают отношения в основ-

ном с группами сверстников одного с ними пола, причем эти отношения сексуально нейтральны. С достижением пубертата вызванные созреванием морфо-функциональные изменения в организме подростков пробуждают в них новый интерес к представителям противоположного пола и вызывают потребность в интеграции сексуальности с другими аспектами личности. В юности молодые люди начинают вступать в отношения, в которых секс играет центральную роль.

Как вы увидите далее, развитие половой идентичности подростков связано с изменением их установок, поведения и отношений. В некоторых прискорбных случаях на отношение подростков к своему телу оказывает влияние сексуальное насилие. В других случаях подростки могут считать себя не такими, как все, из-за своих гомосексуальных чувств или опыта гомосексуальных отношений.

Развитие сексуальных установок

Исторические изменения в социальных установках хорошо видны по нашим реакциям на развивающуюся сексуальность. Бóльшая часть подростков, как и взрослых, рассматривает себя с позиций культурных норм своего времени. Поэтому характер и качество сексуальных отношений изменяются в зависимости от времени.

До середины 60-х годов большинство молодых людей считали добрачную половую жизнь аморальной, хотя юноши старшего возраста испытывали некоторое давление, требовавшее от них приобретения сексуального опыта. В отличие от юношей, девушки ощущали давление, требовавшее от них сохранения невинности до вступления в брак. В конце 60-х и в начале 70-х годов сексуальные установки существенно изменились, частично из-за появления и широкого распространения оральных контрацептивов. При исследовании сексуальных установок молодежи Соренсон (Sorenson, 1973) обнаружил, что большинство молодых людей не считали секс изначально хорошим или плохим и судило о нем по характеру отношений между партнерами. Большинство отвергали традиционные двойные стандарты, которые давали сексуальную свободу только юношам, а девушкам в ней отказывали. Почти 70 % опрошенных были согласны с тем, что для совместной жизни двоим людям не обязательно вступать в брак. Примечательно, что 50 % респондентов одобряли гомосексуальные отношения при наличии согласия обоих партнеров, хотя 80 % из них утверждали, что они никогда не вступали в гомосексуальные половые отношения и не хотели бы в них вступить. Несмотря на то что большинство респондентов уважали своих родителей, их установки по отношению к сексу отличались от родительских.

К концу 70-х годов сексуальная революция была в самом разгаре. В 1979 году Чилман сделала обзор результатов многочисленных исследований и сообщила, что обнаружена растущая тенденция к сексуальной либерализации, на которую указывают как возросшая сексуальная активность подростков, так и изменения в общественных установках. Общество стало более терпимо относиться к широкому ряду различных видов сексуальной деятельности, в том числе к мастурбации, гомосексуализму и внебрачному сожительству (Dreyer, 1982). Хасс (Hass, 1979) сообщил, что 83 % юношей и 64 % девушек, которых он интервьюировал, одобряли добрачные половые связи; однако лишь 56 % юношей и 44 % девушек в действительности имели опыт половых отношений.

Отметим, что различия в степени сексуальной активности между юношами и девушками были невелики. Статистика отражает тот факт, что двойные стандарты продолжают разрушаться. Сексуальная революция значительно сильнее повлияла на поведение девушек, чем на поведение юношей; даже в 40-е, 50-е и 60-е годы приблизительно от одной трети до двух третей юношей теряли невинность в возрасте до 20 лет. Иная картина наблюдалась у девушек: процент 16-летних девушек, уже потерявших девственность, возрос с 7 % в 40-е годы до 33 % в 1971 году и до 44 % в 1982 году (Brooks-Gunn, & Furstenberg, 1989).

Сексуальная революция породила ряд проблем. Хотя большое количество старших подростков начали половую жизнь, многие из них не пользовались противозачаточными средствами. В результате с 1940 по 1975 год количество беременностей у девушек до 20 лет утроилось. Другой проблемой стало распространение болезней, передающихся половым путем: сифилиса, гонореи и генитального герпеса, а затем и СПИДа (синдром приобретенного иммунодефицита). Хотя случаи СПИДа среди тинэйджеров пока редки, в основном из-за того, что для полного развития его симптомов часто необходимы годы, уровень других венерических заболеваний среди них довольно высок. Например, в США в настоящее время один из семи тинэйджеров страдает какой-либо венерической болезнью. Кроме того, несмотря на то что лишь немногие тинэйджеры страдают СПИДом с полной картиной развития симптомов, среди них растет количество ВИЧ-инфицированных, то есть зараженных вирусом, который в конечном счете приводит к смертельному диагнозу СПИДа. Специалисты считают, что многие из примерно 27 тысяч молодых взрослых в возрасте от 20 до 29 лет, у которых к 1990 году был диагностирован СПИД, заразились вирусом, вероятно, в юности (Millstein, 1990).

К началу 80-х годов сексуальная революция начала затухать. Молодые люди стали осторожнее относиться к половым связям, и опять вошло в моду единобрачие. В течение 80-х годов значительная часть респондентов на просьбу высказать свое мнение о сексуальных установках 60-х и 70-х годов отвечали, что считают их неправильными. В 1980 году студенты колледжа чаще, чем в 1975 году, отвечали, что считают сексуальную неразборчивость аморальной (Leo, 1984; Robinson, & Jedlicka, 1982).

В конце 80-х годов сохранилась тенденция к более консервативным установкам по отношению к сексуальным вопросам, как и по отношению к другим областям жизни (Murstein, Chalpin, Heard, & Vyse, 1989). Хотя молодые люди по-прежнему считали секс существенной частью романтических отношений, они обычно не одобряли случайных половых связей (Abler, & Sedlacek, 1989). Кроме того, большинство студентов колледжей обоего пола говорили, что они предпочитают вступить в брак с человеком, еще не потерявшим невинности. Отношение к гомосексуализму снова стало более негативным (Williams, & Jacoby, 1989). Тенденция к моногамным отношениям и рост г о м о ф о б и и (боязнь гомосексуализма или неприязненное отношение к нему), вероятно, частично связаны с возросшим страхом перед болезнями, передающимися половым путем, особенно перед СПИДом. Эта тенденция сохраняется и в 90-е годы.

ГОМОФОБИЯ

Страх перед гомосексуализмом или неприязненное отношение к нему.

Развитие сексуального поведения и сексуальных отношений

Развитие полового сознания и сексуального поведения, включая мастурбацию и способы проявления сексуальности, у мальчиков и девочек протекает по-разному. Развитие половой идентичности тинэйджеров часто ведет к образованию сексуальных отношений.

Мастурбация. Девочки-подростки посвящают больше времени фантазиям на тему романтических отношений; мальчики, чтобы дать выход своим сексуальным импульсам, чаще используют мастурбацию. Но как мастурбация, так и фантазии на сексуальные темы широко распространены среди представителей обоих полов. По результатам одного исследования, приблизительно половина девочек-подростков и три четверти мальчиков занимаются мастурбацией (Hass, 1979). Здесь играют роль социоэкономические различия или по крайней мере они сыграли свою роль в прошлом. По сообщениям ученых, наиболее богатую фантазию во время мастурбации проявляли мальчики, принадлежащие к среднему классу. Мальчики из рабочего класса больше волновались по поводу того, что мастурбация является «немужским» поведением, и испытывали чувство вины. Создается впечатление, что эти различия постепенно сглаживаются. По крайней мере, в сексуальном поведении юноши из среднего класса сейчас практически не отличаются от юношей из рабочего класса (Dreyer, 1982).

Половые различия в проявлениях сексуальности. Классовые различия в сексуальном поведении традиционно были менее значительными среди женщин, частично из-за того, что в прошлом женщинам был доступен лишь ограниченный круг ролей. Явные проявления сексуальности у девушек не поощрялись; вместо этого их с раннего возраста обучали повышению своей привлекательности и оценке потенциальных женихов. Свидания и ухаживания создавали обстановку, в которой представители обоих полов делились с партнером своим опытом, желаниями и ожиданиями. В нашем обществе в понятие феминности (женственности) входит пассивность, заботливость и способность приспосабливаться. Девушки должны оставаться достаточно гибкими для того, чтобы соответствовать системе ценностей потенциальных супругов. Но сейчас у девушек поощряется приобретение различных умений, необходимых для обогащения своей личности и получения финансовой самостоятельности, независимо от планов замужества, а средства массовой информации поощряют проявления сексуальности у обоих полов.

Проявления сексуальности у представителей обоих полов всегда зависят от преобладающих норм, они меняются с изменением этих норм (см. приложение «Пол и средства массовой информации»). В некоторых обществах роль сексуальности ограничивается исключительно деторождением. В других обществах подобные ограничения считаются глупыми или расцениваются даже как преступление против природы.

Факторы, влияющие на ранние сексуальные отношения. Хотя общество в целом стало несколько более консервативным по отношению к сексуальному по-

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: ПОЛ И СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Во время пубертата подростки обращают все больше внимания на свой внешний вид. Они наблюдают за изменением своего тела и колебаниями в своих переживаниях со смешанным чувством любопытства, интереса, а порою и страха. Пытаясь интегрировать эти новые образы и чувства в нарождающуюся половую роль, они ищут для себя ролевые модели среди членов семьи, друзей, одноклассников и людей, известных благодаря средствам массовой информации. Роль средств массовой информации в формировании половых ролей широко исследуется. Ученые считают, что наиболее проблемной областью является изображение женщин в американских телепрограммах и коммерческой рекламе и его влияние на гендерные представления юных девушек.

Например, результаты исследования телевизионной рекламы за последние 20 лет показывают, что в рекламе работающие женщины изображаются реже, чем работающие мужчины, зато мужчины все чаще выступают в роли супругов и родителей. Женщин наиболее вероятно увидеть в домашней обстановке, и они чаще рекламируют продукты, используемые в домашнем хозяйстве. Довольно резкие различия касаются дикторов, читающих текст рекламы: несмотря на то что зрители обоих полов одинаково доверяют мужчинам и женщинам, 90 % таких дикторов являются мужчинами.

Подростки, которые подолгу смотрят телевизор, имеют более стереотипные установки по поводу половых ролей, чем подростки, проводящие меньше времени у телевизора (Morgan, 1987). В течение многих лет количество мужских персонажей постоянно превосходит количество женских персонажей в отношении 3:1 во взрослых телепрограммах и в отношении 5:1 в программах для детей. По сравнению с мужскими женские телеперсонажи стареют быстрее и выступают, главным образом, в романтических ролях. Лишь немногие телегероини успешно сочетают замужество и профессиональную деятельность; работающие женские персонажи часто имеют профессии, связанные с низким статусом.

MTV (музыкальное телевидение), один из наиболее новых видов телепрограмм, заслуживает особенно серьезных упреков по поводу стереотипизации половых ролей. В музыкальных клипах MTV действия как мужских, так и женских персонажей типизированы по половому признаку. Персонажи-мужчины более предприимчивы, занимают доминирующее положение, более агрессивны и склонны к насилию и причинению страданий, чем женские персонажи. Женщины более нежны, зависимы, заботливы и боязливы, чем мужчины. Женские персонажи носят откровенную одежду и чаще, чем герои-мужчины, делают и получают предложения сексуального характера. Афро-американские мужчины и женщины проявляют более высокую сексуальяую активность, чем белые. В целом же, женщины обеих рас низводятся до роли сексуальных объектов или людей второго сорта в профессиональном мире.

Вклад телевидения в формирование представлений подростков о социальной реальности, в том чисяе о половых ролях, зависит от отношений подростков со своими родителями. Когда родители и дети действуют как единая сплоченная единица, занимаются совместной деятельностью и получают удовлетворение от проведенного вместе времени, значение роли родителей в развитии социальных ценностей у своих детей возрастает. Если родители не контролируют, какие телепередачи смотрит их ребенок, и не предлагают комментариев или объяснений увиденного, то телевидение играет более значимую роль в формировании ценностей (Rothchild, & Morgan, 1987).

Поскольку дети всех возрастов проводят перед телеэкранами все больше и больше времени, роль телевидения в формировании их ценностей и половой идентичности становится все значительнее. Исследователи предполагают, что в связи с этим телевидение внесло свой вклад в создание негативных Я-концепций у многих девочек-подростков. Постоянно повторяющиеся телевизионные «уроки» о половых ролях приводят к тому, что у подростков формируются более стереотипные способы мышления.

1. Какие стереотипные образы вы видели по телевидению или в кино за последнее время? Считаете ли вы, что они вредны?
2. Сравните сюжет фильма другой эпохи, например сороковых годов, с аналогичным сюжетом современных телефильмов. Как изображаются мужчины и женщины? Сравните стереотипные аспекты мужских и женских образов в эти два периода.

ведению, тинэйджеры продолжают проявлять высокую сексуальную активность. Возраст, в котором они вступают в половые отношения, по-прежнему зависит от пола; также он зависит от расовой и культурной группы. В 1990 году центры контроля над заболеваемостью (Centers for Disease Control) сообщили о результатах общенационального обследования старшеклассников в школах Соединенных Штатов. Было обнаружено, что в среднем первый половой акт у мальчиков происходит в 16,1 года, а у девочек — в 16,9 года. Среди белых 60 % юношей к 18 годам уже имели опыт половых отношений; 60 % девушек опыт половых отношений приобретают к 19 годам. Половая жизнь афро-американских подростков начинается в более раннем возрасте (Brooks-Gunn, & Furstenberg, 1989).

Юноши вступают в половые отношения раньше и относятся к ним несколько иначе, по сравнению с девушками. У юношей первая половая связь чаще происходит со случайной партнершей, и они получают большее социальное одобрение за потерю невинности, чем девушки. Юноши также стараются повторить свой опыт вскоре после первой пробы, чаще рассказывают о своих сексуальных «подвигах» и реже, чем девушки, чувствуют вину (Zelnick, & Kantner, 1977).

На сексуальное поведение юношей и девушек оказывают влияние несколько факторов, в том числе уровень образования, психологическая конституция, семейные отношения и биологическое созревание (Chilman, 1979). Давайте рассмотрим эти 4 фактора более подробно.

Уровень образования. Уровень образования связан с сексуальным поведением частично из-за того, что те, кто получает образование более высокого уровня, чаще относятся к представителям среднего класса и его высших слоев, которые склонны придерживаться более консервативного отношения к сексу. Это особенно верно для тех подростков, в жизни которых играют важную роль профессиональные, интеллектуальные и образовательные цели. Еще одним фактором является связь между сексуальным поведением и успехами или неудачами в учебе в старших классах школы: успевающие ученики реже начинают проявлять сексуальную активность в столь юном возрасте (Miller, & Sneesby, 1988). Возможно, что слабоуспевающие ученики обращаются к сексуальной активности как к способу удовлетворения своей потребности в успехе. В прошлом это, вероятно, было более верно для девушек, чем для юношей, поскольку девушки имели меньше возможностей для достижений в других областях, например таких, как занятия спортом. Не исключено, что в настоящее время, когда женщинам стараются предоставить равные возможности во всех областях общественной жизни, в том числе в спорте, ситуация может измениться.

Само школьное образование также служит источником информации о сексуальной стороне жизни человека для многих подростков. Как вы узнаете из приложения «Половое воспитание в Японии и Скандинавии», содержание информации о сексуальных отношениях, получаемой детьми, часто бывает связано с культурой.

Психологические факторы. У юношей и девушек психологические факторы, связанные с ранним сексуальным опытом, несколько различны. Юноши, обладающие сексуальным опытом, склонны иметь относительно высокую самооценку, в то время как у девушек, имеющих подобный опыт, возможна более низкая самооценка. Однако у представителей обоих полов ранняя сексуальная активность связана с

другими видами проблемного поведения, например с употреблением наркотиков и правонарушениями (Donovan, Jessor, & Costa, 1988).

Семейные отношения. Ряд исследований в области семейных отношений показывает, что взаимодействие между родителями и ребенком связано с сексуальным поведением последнего в подростковом и юношеском возрасте. Как чрезмерно строгое воспитание, так и вседозволенность связаны с более ранней сексуальной активностью подростков; умеренная строгость по отношению к этой возрастной группе приводит к наилучшим результатам (Miller, McCoy, Olson, & Wallace, 1986). Еще одним значимым фактором является качество коммуникации между родителями и ребенком: сексуальные активные подростки чаще сообщают о плохих контактах со своими родителями. Чилман (Chilman, 1979), однако, отмечает, что хорошие отношения между родителями и ребенком не обязательно приводят к тому, что молодые люди воздерживаются от экспериментов в сексуальной сфере.

Недавно проведенные исследования позволяют предположить, что на сексуальное поведение подростков влияет изменение структуры американских семей. Высокий уровень разводов и все возрастающее количество неполных семей являются социальными реалиями, которые влияют на сексуальную активность подростков. В целом, подростки из полных семей имеют меньший сексуальный опыт, чем подростки из семей с одним родителем. Полная семья связана с более поздним приобретением сексуального опыта как у юношей, так и у девушек. Возможно, что в семьях, где есть оба родителя, подростки видят две взрослые ролевые модели, которыми можно руководствоваться, получают эмоциональную поддержку и ощущают бóльшую финансовую стабильность. Подростки из неполных семей чаще сталкиваются со взрослыми моделями внебрачного сексуального поведения и считают его более приемлемым.

Биологические факторы. По мнению Чилман, биологические факторы, которые влияют на раннее сексуальное поведение, представляют собой важную область для исследования, но именно эти факторы чаще всего не принимаются во внимание. Она утверждает, что подростки раньше начинают проявлять сексуальную активность, возможно, из-за уменьшения среднего возраста полового созревания. Эта гипотеза подтверждается тем фактом, что рано созревающие подростки склонны к более раннему проявлению сексуальной активности, чем те, кто созревает позже. Отметим, однако, что мальчики достигают половой зрелости примерно на два года позже, чем девочки, и все-таки они теряют невинность примерно на год раньше (Brooks-Gunn, & Furstenberg, 1989).

Сексуальное насилие и сексуальное поведение подростков

К сожалению, для значительного числа детей и подростков из всех социоэкономических слоев их первый сексуальный опыт приобретается без их согласия и насильственным способом. Зарегистрированные в полиции случаи, вероятно, составляют лишь малую долю фактического количества случаев сексуального насилия. В одном из исследований был проведен опрос большой случайной выборки женщин об их сексуальном опыте в детстве и юности (Russel, 1983). Результаты интервью показали, что 32 % женщин подвергались сексуальному насилию минимум один

раз до достижения возраста 18 лет, а 20 % стали жертвами насилия до достижения 14 лет. Менее 5 % из этих женщин сообщили о случаях насилия в полицию.

Последствия сексуального насилия для детей зависят от следующих факторов: характера насильственного акта; возраста жертвы и степени уязвимости; от того, был ли насильник незнакомцем или членом семьи; имел ли место единственный случай насилия, или оно происходило неоднократно; а также от реакции взрослых, которым ребенок доверился (Kempe, & Kempe, 1984). Влияние насильственного сексуального опыта на идентичность и самоуважение человека часто длится в течение всей жизни.

Наиболее распространенной формой сексуального насилия является насилие взрослого родственника-мужчины или друга семьи над девочкой-подростком (Finkelhor, 1984). Отчимы или приятели матери чаще совершают насилие, чем родные отцы девочек (Wolfe, Wolfe, & Best, 1988). Насилие часто повторяется в течение некоторого периода времени и становится общей тайной насильника и жертвы. Бывает, что мать жертвы не знает о насилии. Но бывают случаи, когда мать отказывается верить жалобам своего ребенка на насилие или отказывается предложить защиту.

У девочек-подростков, которые подвергаются такого рода сексуальному насилию, могут появиться многообразные симптомы. Часто они испытывают чувство вины и стыда, но не могут порвать эти отношения. Они могут чувствовать себя изолированными — ощущать отчужденность от своих сверстников и испытывать недоверие к взрослым. У одних возникают проблемы с учебой, у других — медицинские жалобы, а третьи становятся сексуально распущенными. Некоторые девушки обращают свой гнев на самих себя, погружаясь в депрессию или помышляя о самоубийстве (Brassard, & McNeill, 1987). В любом случае, у них возникают искаженные представления об интимных отношениях.

В дальнейшем, становясь взрослыми, жертвы сексуального насилия могут испытывать трудности при установлении нормальных сексуальных отношений; у них даже могут возникать трудности при налаживании нормальных отношений со своими собственными детьми. Многие из них имеют искаженные представления о сексуальности и чаще выходят замуж за склонных к насилию мужчин, чем те женщины, которые не подвергались насилию. Если насильственные отношения возникают в их собственной семье между их мужем и дочерью, они могут отрицать наличие проблемы или ощущать собственное бессилие что-либо изменить (Kempe, & Kempe, 1984).

Юноши также подвергаются сексуальному насилию, в основном гомосексуального характера. Обычно насильники не являются членами семьи, и насилие чаще происходит вне дома. Случаи изнасилования оказывают особенно травмирующее воздействие на мальчиков, которые испытывают стыд из-за того, что их заставили совершить гомосексуальный акт, а они не смогли защитить себя от насильника (Bolton et al., 1989).

Юношеский гомосексуализм

Многие молодые люди хотя бы один раз вступали в гомосексуальные отношения в раннем подростковом возрасте (Dreyer, 1982). Однако единичные гомосексуальные акты не определяют половую ориентацию. Примерно 5 % взрослых почти

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В ЯПОНИИ И СКАНДИНАВИИ

Как происходит половое воспитание детей и подростков в консервативных, как Япония, и либеральных обществах, как, например, скандинавские страны? Ответ на этот вопрос может помочь объяснить различия в поведении.

В Японии половое воспитание в школе начинается в возрасте 10–11 лет. Программа полового воспитания достаточно узкая и строго научная: дети узнают о мужской и женской репродуктивных системах, в том числе о менструациях и эякуляции. Если программа столь ограничена, то от кого же японские дети и подростки узнают о сексуальных отношениях? Очевидно, не от родителей, которые склонны избегать этой темы. Как говорит одна мать, у которой две дочери, «мы никогда не обсуждаем секс в семье. Я чувствую, что надо бы обсудить, но... Я помню только, что дала детям книгу о том, откуда берутся дети».

Поскольку родители стесняются говорить о сексе, японским подросткам приходится узнавать о важных подробностях в основном от друзей и из журналов. Одним из последствий такой социальной скромности является то, что к 15 годам невинность теряют лишь 4 % японских девушек и 6 % японских юношей. В отличие от такой ситуации к 15 годам около 25 % американских девушек и 33 % американских юношей уже потеряли свою невинность.

Существуют и другие объяснения относительного целомудрия японской молодежи. Хисайо Араи из японской Ассоциации полового воспитания (Japanese Association for Sex Education) говорит, что «частично это происходит из-за того, что подростки слишком заняты подготовкой к экзаменам для поступления в колледж. Кроме того, люди постоянно присматривают друг за другом». Такая строгость особенно касается девушек, которым предписывается подождать с началом половой жизни до замужества. И наконец, на сексуальность подростков влияет школа, которую они посещают. В некоторых японских школах запрещены свидания, в то время как в других давление сверстников подталкивает подростков к потере невинности.

Иная ситуация в скандинавских странах, где общество проявляет гораздо большую сексуальную терпимость. Стефан Лаак из шведской Ассоциации полового просвещения (Swedish Association for Sex Information) говорит: «Подростки не особенно много разговаривают между собой о сексе, но тем не менее общепринято, что они спят со своими приятелями или приятельницами».

Одним из проявлений этой культурной свободы является то, что скандинавские дети и подростки узнают о сексуальных отношениях не на специальных занятиях, а практически на уроках по всем предметам учебной программы. Например, датские учащиеся обсуждают сексуальность на уроках по всем предметам, к которым она имеет отношение. В Швеции, начиная с 7 лет, дети узнают о физиологических аспектах сексуальных отношений на уроках биологии и о половых ролях на уроках истории. Каждый 15-летний учащийся в Финляндии получает секс-пакет, в котором находится презерватив, «любовная история» в картинках и информационная брошюра.

Привело ли такое внимание к сексуальной стороне жизни к тому, что в скандинавских странах подростки проявляют большую сексуальную распущенность, чем их японские или американские сверстники? Очевидно, нет. Шведские юноши и девушки, как правило, теряют невинность в возрасте 17 лет, так же как и 15 лет назад.

1. Как бы вы объяснили причину того, что тинэйджеры в скандинавских странах начинают половую жизнь не раньше, чем их японские или американские сверстники?
2. Каковы, с вашей точки зрения, преимущества и недостатки полового воспитания в школах?

Источник: Anastasia Toufexis. Sex Has Many Accents. — Time *(May 24), 1993.*

во всех обществах и этнических группах различных исторических периодов являются гомосексуалистами. Среди них немало известных людей: Аристотель, Александр Великий, Леонардо да Винчи, Микеланджело, Оскар Уайльд, Теннесси Уильямс, Сафо, Гертруда Стайн и Мартина Навратилова, если перечислить лишь немногих (Rubin, 1994).

Давление сверстников, требующее соответствия групповым нормам, правилам и моделям поведения, особенио снльно в период отрочества—юности и виосит свой вклад в тот стресс, который могут испытывать тинэйджеры, открыто принимая половую роль гея.

Хотя специалисты не пришли к единому мнению о причинах гомосексуальности, большинство из них считают, что, как правило, люди не властны над своими сексуальными предпочтениями. Многие гомосексуалисты еще в детстве знают, что отличаются от остальных детей, другие открывают свои сексуальные предпочтения, став подростками. Третьи осознают это, когда становятся взрослыми, особенно если они живут в обществе, которое клеймит позором гомосексуализм.

Формирование половой роли может вызывать сильный стресс у подростка-гея или лесбиянки, поскольку гомосексуалисты представляют лишь небольшое меньшинство и поскольку сильно давление сверстников, требующее соответствия групповым нормам и ценностям. Часто они почти не получают поддержки от родителей или сверстников и имеют мало приемлемых ролевых моделей. В результате тинэйджеры-гомосексуалисты иногда ощущают невыносимое одиночество, никому не доверяя своих чувств, и предпочитают хранить свою тайну. Их самооценка резко снижается, у них часто возникает депрессия. Поэтому неудивительно, что среди тинэйджеров, предпринимающих попытки суицида, 30 % являются гомосексуалистами.

С начала 80-х годов юношам-гомосексуалистам стало еще труднее адаптироваться к своей гомосексуальности из-за СПИДа. Последние данные центров контроля над заболеваемостью (Centers for Disease Control) показывают, что почти одна треть юношей, инфицированных вирусом СПИДа, заразились при гомосексуальных контактах (Millstein, 1990). Таким образом, пытаясь разрешить проблему своей половой идентичности, юноши осознают, что их решение может иметь последствия, опасные для их жизни. Они также понимают, что из-за СПИДа они становятся мишенью еще более ожесточенного преследования гомосексуализма.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Расскажите, как изменилось отношение к мужской и жеиской сексуальности в современном обществе.
2. Каковы основиые факторы, влияющие на сексуальиое поведеиие в подростковом и юношеском возрасте?
3. С какнми специфическнми проблемами сталкиваются в юиости гомосексуалисты?

Как вы увидите далее, предметом особой озабоченности исследователей, изучающих подростковую и юношескую сексуальность, является все возрастающее число юных незамужних матерей. Исследователи изучали причины роста количества беременностей у сексуально активных девушек-подростков, а также влияние раннего материнства и отцовства на обоих родителей и их детей.

ЮНЫЕ РОДИТЕЛИ

Хотя в США уровень рождаемости детей у тинэйджеров несколько снизился, увеличилось число детей, рожденных вне брака. Ежедневно в США беременеет примерно 2700 девушек до 20 лет. С 1940 по 1985 год количество детей, ежегодно рождающихся у незамужних американок в возрасте до 20 лет, увеличилось в 4 раза (National Center for Health Statistics, 1987). В настоящее время ежегодно беременеет более 1 миллиона юных девушек; свыше 65 % из них не замужем. Около 40 % этих беременностей заканчиваются абортами, а 10 % — выкидышами. Остальные 50 % беременных вынашивают своих детей (Brooks-Gunn, & Furstenberg, 1989; Sonenstein, 1987). За 80-е годы процент незамужних имеющих детей молодых женщин до 20 лет значительно увеличился.

В табл. 12-1 сравнивается количество преднамеренных и нежелательных беременностей и их исходы у всех женщин репродуктивного возраста с теми же показателями для 15–19-летних девушек. Как вы видите, у девушек до 20 лет, по сравнению с женщинами репродуктивного возраста, беременность значительно чаще бывает нежелательной, чаще случаются выкидыши, и они чаще делают аборты.

Причины беременности в подростковом и юношеском возрасте

Американские тинэйджеры проявляют высокую сексуальную активность, но в большинстве западноевропейских стран тинэйджеры столь же сексуально активны, а уровень подростковых беременностей в этих странах тем не менее значительно ниже (Hechtman, 1989). Причины столь высокого уровня беременностей среди юных американок вызывают глубокую озабоченность. Одним из возможных факторов является то, что в настоящее время общество терпимее относится к рождению детей вне брака. В прошлом беременных девушек-подростков обычно исключали из школы, но сейчас многие школьные системы разработали специальные программы, помогающие юным матерям завершить свое школьное образование. В некоторых культурных группах незамужняя мать может получать постоянную поддержку как от своей семьи, так и от отца своего ребенка (Chilman, 1979). И,наконец, некоторые девушки желают родить и воспитывать ребенка, поскольку испытывают потребность быть любимыми. Обычно это те юные матери, которые были лишены любви, и они ожидают, что дети восполнят то, чего им так недоставало (Fosburgh, 1977).

Примерно трое из десяти сексуально активных подростков не пользуются противозачаточными средствами (Fielding, & Williams, 1991). Причиной этого чаще всего является невежество в области репродукции, неготовность принять на себя ответственность за последствия сексуального поведения или пассивное отношение

Таблица 12-1

Статистика беременностей и их исходов у женщин репродуктивного возраста (на 1000 женщин)

Количество беременностей и их исходы	Женщины в возрасте от 15 до 19 лет	Женщины в возрасте от 19 до 44 лет
Всего беременностей	109,2	126,8
Рождение ребенка	66,3	64,0
Аборты	26,9	45,5
Выкидыши	16,0	17,3
Преднамеренные беременности	47,8	24,7
Рождение ребенка	39,9	20,5
Выкидыши	8,0	4,1
Нежелательные беременности	61,3	102,1
Рождение ребенка	26,5	43,4
Аборты	26,9	45,5
Выкидыши	8,0	13,2

Источник: Statistical Handbook on the American Family (1992).

к жизни (Dreyer, 1982). Продолжают играть свою роль двойные стандарты: представители обоих полов склонны рассматривать мужчину как сексуального агрессора, а женщину считать ответственной за установление границ сексуальных отношений. В то же время юноши и девушки считают, что женщине скорее подобает быть охваченной страстью до безумия, а не принимать предосторожности с помощью контрацептивов (Goodchilds, & Zellman, 1984; Morrison, 1985). Интересно отметить, что, по результатам исследований, сексуально активные старшие подростки, которые посещают занятия по половому воспитанию, чаще применяют противозачаточные средства (Fielding, & Williams, 1991).

Последствия раннего материнства и отцовства

Как раннее материнство влияет на дальнейшее развитие девушки-подростка? Обычно юные матери преждевременно прекращают занятия в школе; они, как правило, работают на самых низкооплачиваемых местах и испытывают бо́льшую неудовлетворенность своей работой. Они чаще попадают в зависимость от государственной поддержки. Юные матери должны продолжать свое собственное личностное и социальное развитие, в то же время пытаясь адаптироваться к круглосуточным потребностям грудного или маленького ребенка (Rogel, & Peterson, 1984).

Влияние раннего отцовства на жизнь юношей также может быть отрицательным и иметь отдаленные последствия. Многие ощущают давление, требующее от них оказания поддержки своим новым семьям, поэтому юные отцы часто бросают школу и обычно получают меньшее по объему образование, чем те их сверстники, которые не обзавелись детьми. Также для них более вероятно получить неквалифицированную низкооплачиваемую работу. С течением времени у них чаще возникают семейные проблемы, которые нередко приводят к разводу (Card & Wise, 1978).

Часто забеременевшие девушки-подростки сталкиваются с сильным неодобрением своей семьи или уже находятся в конфликте со своими родителями к моменту беременности. Однако если они не выходят замуж, то у них часто нет выбора, и им

Многие юные отцы попадают в особенно трудное положение, поскольку сознают необходимость обеспечения своей новой семьи, из-за чего им приходится бросить школу. Часто в подобной ситуации они могут найти только низкооплачиваемую работу.

приходится во время беременности и после родов продолжать жить дома, находясь в зависимом положении. Поэтому, с целью избежать подобной ситуации, у некоторых девушек-подростков возникает мотивация вступить в брак и обзавестись собственным хозяйством (Reiss, 1971). Но замужество не всегда является наилучшим решением проблем юной матери. Некоторые исследователи считают, что, несмотря на то что раннее материнство мешает взрослению, во многих случаях оно предпочтительнее раннего материнства в сочетании с ранним замужеством! По статистическим данным, вступление в брак в старшем подростковом возрасте чаще приводит к прекращению учебы в школе, чем подростковая беременность. Кроме того, те, кто вступает в брак в столь юном возрасте, разводятся чаще, чем те, кто сначала рожает ребенка, а замуж выходит позднее (Furstenberg, 1976).

Дети родителей-тинэйджеров также находятся в невыгодном положении по сравнению с детьми родителей более зрелого возраста. Они могут страдать от того, что их родителям не хватает опыта выполнения взрослых обязанностей и заботы о других. Поскольку эти юные родители испытывают стресс и фрустрацию, они чаще пренебрегают своими детьми или жестоко обращаются с ними (см. обсуждение проблемы жестокого обращения с детьми в главе 11). Дети юных родителей чаще отстают в развитии и когнитивном росте (Brooks-Gunn, & Furstenberg, 1986). Если в семье одновременно присутствуют такие факторы, как нищета, разногласия между супругами и плохое образование родителей, то шансы возникновения этих проблем у ребенка увеличиваются.

Тем не менее некоторые юные родители отлично справляются с воспитанием своих детей в то время, как продолжают взрослеть сами. Для этого им почти всегда необходима помощь. Важнейшей социальной задачей остается помощь юным родителям и их детям, направленная на то, чтобы они успешно развивались и стали продуктивными членами общества.

Хотя основными ступенями происходящего в отрочестве—юности роста являются физическое созревание и адаптация к сексуальности, в это время происходят также и важные изменения в когнитивном развитии. Далее мы рассмотрим эти изменения.

КОГНИТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ОТРОЧЕСТВЕ И ЮНОСТИ

На протяжении отрочества и юности продолжается развитие мыслительных способностей и как следствие — расширение сознания происходящего, границ воображения, диапазона суждений и проницательности. Эти возросшие возможности познания также способствуют быстрому накоплению знаний, открывающих перед подростками ряд вопросов и проблем, которые могут осложнить — и обогатить — их жизнь.

Если говорить более конкретно, то, как вы увидите далее, когнитивное развитие в этом возрастном периоде характеризуется развитием абстрактного мышления и использованием метакогнитивных навыков. Оба эти фактора оказывают существенное влияние как на широту и содержание мыслей подростка, так и на его способность к моральным рассуждениям.

Абстрактное мышление

Пиаже определил абстрактное мышление подростков как мышление на уровне формальных операций. Специалисты до сих пор спорят о том, появляется ли абстрактное мышление внезапно и сразу, или это составная часть постепенного, непрерывного процесса когнитивного развития.

Мышление на уровне формальных операций. Согласно теории развития Пиаже, признаком когнитивных изменений у подростка является развитие *мышления на уровне формальных операций*. Этот новый вид интеллектуальной обработки данных носит абстрактный, умозрительный характер и свободен от рабского «здесь и сейчас». Мышление на уровне формальных операций включает в себя размышления о возможностях, а также сравнение реальности с теми событиями, которые могли бы произойти или не произойти. В то время как детям младшего возраста гораздо удобнее иметь дело с конкретными эмпирическими фактами, подростки проявляют все большую склонность относиться ко всему, как просто к одному из вариантов возможного (Keating, 1980). Мышление на уровне формальных операций требует способности формулировать, проверять и оценивать гипотезы. Оно предполагает манипулирование не только известными элементами, которые можно проверить, но также вещами, противоречащими фактам («Давайте предположим, просто ради обсуждения, что...»).

У подростков также возрастает способность планировать и предвидеть. В недавно проведенном исследовании (Greene, 1990) психолог обращался к учащимся 10-х и 12-х классов, а также второкурсникам и выпускникам колледжей с просьбой описать то, что, по их мнению, может с ними случиться в будущем, и сказать, в каком возрасте с ними произойдут эти события. Испытуемые старшего возраста могли заглянуть дальше в будущее, чем более молодые испытуемые, и рассказы старших испытуемых были более конкретными.

Таким образом, мышление на уровне формальных операций можно охарактеризовать как *процесс 2-го порядка*. Мышление 1-го порядка выявляет и исследует связи между объектами. Мышление 2-го порядка включает в себя мысли о мыслях, поиск связей между отношениями и маневрирование между реальностью и воз-

можностью (Inhelder, & Piaget, 1958). Собственно, тремя существенными свойствами подросткового мышления являются:

1. Способность учитывать все комбинации переменных при поиске решения проблемы.
2. Способность предполагать, какое влияние одна переменная окажет на другую.
3. Способность объединять и разделять переменные гипотетико-дедуктивным образом («Если есть X, то произойдет Y») (Gallagher, 1973).

Принято считать, что не все люди способны мыслить на уровне формальных операций. Более того, подростки и взрослые, достигающие этого уровня, не всегда могут постоянно на нем удерживаться. Например, многие люди, сталкиваясь с незнакомыми проблемами в новых для них ситуациях, часто возвращаются к более конкретному типу рассуждений. Вероятно, для развития формально-операционального мышления необходим определенный уровень интеллекта. Культурные и социоэкономические факторы, особенно образовательный уровень, также играют здесь некоторую роль (Neimark, 1975). Тот факт, что не все люди достигают в своем мышлении уровня формальных операций, привел некоторых психологов к предположению, что этот уровень следует рассматривать как расширение конкретных операций, а не как самостоятельную стадию развития интеллекта. Такую возможность допускал даже Пиаже (Piaget, 1972). Тем не менее он подчеркивал, что элементы мышления такого типа принципиально важны для освоения передовой науки и математики.

Непрерывный процесс или резкий скачок? Не все специалисты по развитию соглашаются с описанной Пиаже концепцией резкого качественного скачка в когнитивных способностях. Некоторые психологи считают, что переход является гораздо более постепенным, с несколькими возвратами от формально-операционального мышления к более ранним способам познания и обратно. Например, Даниель Китинг (Keating, 1976, 1988) считает, что границы между мышлением детей, подростков и взрослых являются искусственными. Он рассматривает когнитивное развитие как непрерывный процесс и полагает, что дети могут обладать способностью, в некоторой латентной форме, к формальным операциям. Он утверждает, например, что некоторые дети способны обращаться с абстрактными идеями. Возможно, что появление этих способностей у подростков связано не с новым когнитивным оснащением, а с улучшением языковых навыков и накоплением опыта взаимодействия с миром.

Информационный подход к когнитивному развитию в подростковом и юношеском возрасте

В отличие от Пиаже, сторонники информационного подхода обращают главное внимание на совершенствование у подростков тех умений, которые принято называть *метапознанием*. Метапознание включает в себя несколько умений, таких как способность размышлять о мыслях, формировать стратегии и планировать. В ре-

зультате появления этих новых когнитивных умений подростки учатся анализировать и сознательно изменять процессы своего мышления.

С точки зрения сторонников информационного подхода, когнитивное развитие в отрочестве—юности включает в себя следующее.

1. Более эффективное использование отдельных механизмов обработки информации, таких как ее сохранение в памяти и перенос (*transfer components*).
2. Развитие более сложных стратегий для различных типов решения задач (*problem solving*).
3. Более эффективные способы получения информации и ее хранения в символической форме.
4. Развитие исполнительных функций более высокого порядка (метафункций), в том числе планирования и принятия решений, и повышение гибкости при выборе методов из более широкой базы сценариев (Sternberg, 1988).

Роберт Стернберг (Sternberg, 1984, 1985) разделил интеллект на 3 компонента, или механизма, обработки информации, которые можно оценивать по отдельности. По мнению Стернберга, каждый из этих компонентов имеет собственную функцию:

1. *Метакомпоненты* — процессы управления высшего порядка для планирования и принятия решений. Примерами таких процессов является способность выбирать определенную стратегию запоминания или осуществлять текущий контроль за качеством заучивания наизусть списка элементов (метапамять).
2. *Компоненты исполнения* — процессы, используемые для осуществления решения задачи (*problem solving*). Сюда входит отбор и извлечение релевантной информации из памяти.
3. *Компоненты приобретения (сохранения) знаний* — процессы, используемые при усвоении новой информации.

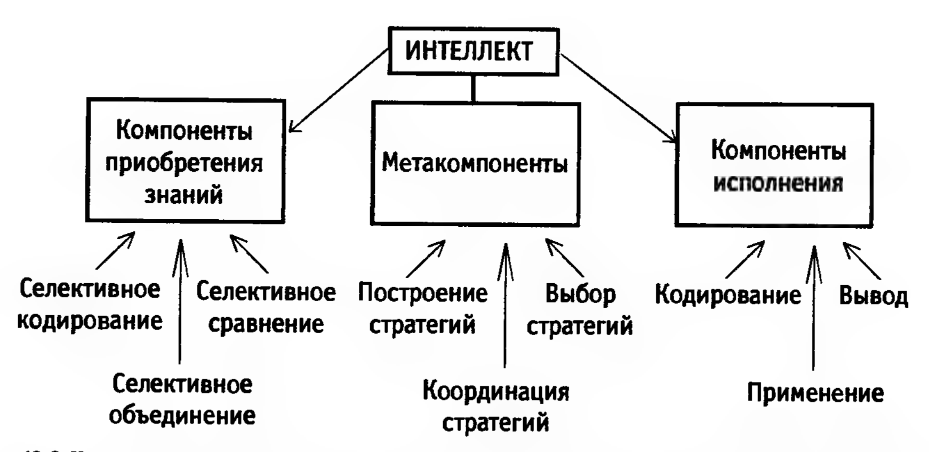


Рис. 12-2. Концептуальное представление теории интеллекта Стернберга, адаптированное Зиглером (Siegler, 1991).
Источник: Siegler, R. S. (1991). Children's Thinking (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

В сущности, «метакомпоненты служат механизмом построения стратегии, превращающей компоненты остальных двух типов в ориентированные на задачу процедуры» (Siegler, 1991, р. 69). Считается, что все эти процессы развиваются постепенно в детстве и юности. Теория Стернберга на уровне концептуального представления изображена на рис. 12-2 (Siegler, 1991).

Фактически, когнитивное развитие, а следовательно, и рост интеллекта включает в себя как накопление знаний, так и развитие компонентов обработки информации. Эти два процесса взаимосвязаны. Решение проблем происходит более эффективно в том случае, когда у человека имеется больший запас соответствующей информации. У людей, владеющих более эффективными методами хранения и извлечения информации, формируются более полные базы знаний.

Подростки решают проблемы и рассуждают более эффективно, чем дети младшего школьного возраста. Но они также обладают более широким диапазоном сценариев или схем, которыми могут воспользоваться. Как вы помните, дети дошкольного возраста тоже разрабатывают простые сценарии для повседневной деятельности. Подростки разрабатывают более сложные сценарии для особых обстоятельств (игра в футбол) или процедур (выборы старосты). Когда они пытаются решить проблему или разобраться в социальном событии, они могут рассуждать о смысле подобных вещей, заимствуя информацию из своих более сложных социальных сценариев.

Как вы увидите далее, подростки используют свои развивающиеся когнитивные умения в интеллектуальном и моральном поиске, касающемся их самих, их семей и мира.

Изменения в диапазоне и содержании мышления

За счет появления новых и совершенствования старых когнитивных умений диапазон мышления подростков становится значительно шире, а содержание мышления — богаче и сложнее. Поскольку подростки теперь могут рассматривать противоречащие фактам ситуации, для них часто новым увлечением становится чтение научной фантастики и просмотр фантастических фильмов. Они даже экспериментируют с оккультизмом, культами или измененными состояниями сознания, вызванными любым способом, от медитаций до употребления наркотиков. Абстрактное мышление оказывает влияние не только на эти занятия и на изучение естественных наук и математики, но и на то, как подростки анализируют социальный мир. Далее мы подробнее рассмотрим цели приложения усовершенствованных когнитивных способностей подростков, в том числе тенденцию к анализу мира и семьи. Как вы увидите, для юности типичны стремление постичь себя и эгоцентризм, а также более развитое моральное сознание.

Изучение мира и семьи. Способность понимать противоречащие фактам ситуации влияет на отношения между родителями и детьми. Подростки сравнивают образы идеальных родителей с реальными родителями, которых они видят ежедневно. Часто они критически относятся к социальным институтам, включая семью и своих родителей.

Поэтому, как уже упоминалось в этой главе, в период отрочества неизбежно возрастает количество семейных ссор. Многие исследователи считают, что битвы, которые разгораются по поводу таких повседневных дел, как работа по дому, одежда, учеба и семейные обеды, служат полезной цели. Они позволяют подростку на сравнительно незначительных проблемах проверить степень своей независимости в безопасной семейной обстановке. Фактически, слово *переговоры* стало одним из важнейших слов в психологии отрочества и юности. Вместо того чтобы говорить о бунте и болезненном отделении подростков от семьи, многие психологи теперь предпочитают описывать этот период, как время, когда родители и подростки договариваются о новых отношениях между собой (Flaste, 1988). Подросток должен получить бóльшую независимость в своей жизни; родители должны научиться смотреть на своего ребенка как на равного, имеющего право на свое мнение человека.

Для большинства подростков взаимодействие между этими конфликтующими потребностями происходит в рамках заботливых, тесных отношений со своими родителями. Например, по результатам недавно проведенного исследования, подростки с самым сильным ощущением своей индивидуальности были воспитаны в семьях, где родители не только предлагали им руководство и утешение, но также позволяли своим детям выражать собственные взгляды (Flaste, 1988).

Особенно в юности может возрасти интерес к социальным, политическим и моральным проблемам. Юноши и девушки начинают формировать целостные концепции общества и его институтов, а также этические принципы, выходящие за рамки их опыта конкретных межличностных отношений. По данным Хасте и Торней-Пурта (Haste, & Torney-Purta, 1992), юноши и девушки строят свои собственные убеждения, касающиеся политической системы в социальном, культурном и историческом контексте. Со временем, по мере того как они обретают опыт и могут создавать все более сложные теории и сценарии действий, становятся сложнее и эти представления. Например, их понятия гражданских свобод, включая свободу слова и религиозных убеждений, по-видимому, меняются при соприкосновении с реальностью (Helwig, 1995).

Рациональный анализ проблем применяется также при стремлении достичь внутренней преемственности, когда юноши и девушки оценивают, кем они были в прошлом и кем они надеются стать в будущем. Некоторые резкие перепады и крайности в поведении связаны с тем, что подростки начинают критически переоценивать себя, используя возросшие интеллектуальные возможности. У них возникает желание перестроить свои мысли и установки или в направлении большего внутреннего согласия, или в направлении большего соответствия групповым нормам, новому индивидуализированному образу или какому-то другому когнитивному образцу.

Более совершенные когнитивные способности, которые развиваются на протяжении отрочества и юности, помогают молодым людям сделать профессиональный выбор. Они в состоянии проанализировать варианты, как реальные, так и гипотетические, а также оценить свои таланты и способности. Гинсбург (Ginsburg, 1972) считает, что профессиональный выбор становится реалистическим не раньше, чем в конце юности, основываясь частично на честной самооценке и реальных вариантах карьеры.

Стремление постичь себя и подростковый эгоцентризм. Одним из аспектов мышления на уровне формальных операций является способность анализировать собственные мыслительные процессы. Подростки, как правило, широко пользуются этой возможностью. Они стремятся постичь не только себя, но также разобраться и в других людях. Способность учитывать мысли других людей, в сочетании с повышенным вниманием подростков к собственным метаморфозам, ведет к особого рода эгоцентризму. Подростки склонны полагать, что они и их поведение столь же интересны другим людям, как и им самим. Им иногда не удается провести грань между их собственными интересами и интересами других людей. В результате подростки склонны делать поспешные выводы о реакциях окружающих людей и предполагать, что другие столь же одобрительно или критически относятся к ним, как они сами относятся к себе. Результаты исследований указывают на то, что подростки гораздо больше, чем младшие дети, беспокоятся о том, что другие люди узнают об их недостатках (Elkind, & Bowen, 1979).

Представление подростков о том, что другие люди постоянно наблюдают за ними и оценивают их, получило название воображаемой аудитории (Elkind, 1967). Являясь продуктом фантазии увлеченного собой подростка, воображаемая аудитория разделяет с подростком его личные мысли и чувства. Подростки выступают перед этой воображаемой аудиторией на своей внутренней «сцене», чтобы «примерить» на себя различные установки и формы поведения. Воображаемая аудитория также является причиной застенчивости подростков — они постоянно и болезненно ощущают себя на виду у всех. Поскольку подростки не уверены в своей идентичности, то пытаясь понять, кем они являются в действительности, они болезненно реагируют на мнения других (Elkind, 1967).

ВООБРАЖАЕМАЯ АУДИТОРИЯ

Характерное для подростков предположение, что другие люди постоянно обращают на них свое критическое внимание.

Не умея дифференцировать чувства других людей, подростки в то же самое время поглощены своими собственными чувствами, считая, что их эмоции уникальны и никто другой никогда не переживал и не будет переживать таких страданий или такого восторга, как они. Одним из проявлений эгоцентризма такого типа является

Ранняя юность — время погружения в себя и самоанализа. Иногда молодые люди ощущают ужасное одиночество и считают, что никто еще не думал и не чувствовал так, как они.

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ МИФ

Характерное для подростков сознание того, что они являются особыми и неуязвимыми людьми — исключением из законов природы, управляющими судьбами обычных смертных.

то, что некоторые подростки начинают верить в персональный миф — сознание того, что они столь уникальны, что являются исключением из обычных законов природы и будут жить вечно. Это чувство неуязвимости и бессмертия, вероятно, лежит в основе некоторых из наиболее рискованных форм поведения, которые так распространены в этот период (Buis, & Thompson, 1989).

Другим типом персонального мифа является *фантазия найденыша* (Elkind, 1974). Вооружившись новыми критическими мыслями, подросток внезапно начинает видеть множество недостатков у своих родителей и не может представить себе, как два обычных и ограниченных человека могли произвести на свет этого тонко чувствующего и уникального индивидуума — его самого. Такая поглощенность самим собой может оказаться серьезной помехой при попытках научиться объективно смотреть на остальной мир. К счастью, у большинства подростков к 15–16 годам эгоцентризм отступает, поскольку они начинают понимать, что большинство людей не обращают на них так много внимания, и они подчиняются тем же законам природы, что и все остальные.

Тем не менее юность является периодом интеллектуального опьянения. Новые силы мысли направлены внутрь, на собственные когнитивные процессы, и вовне, на мир, который внезапно стал более сложным. В процессе этого развития растет и способность к моральным рассуждениям.

Моральное развитие. Взрослея, подростки вынуждены сталкиваться с аспектами морали, с которыми они еще не встречались. Например, поскольку они теперь могут вступать в половые отношения, им приходится решать, что секс значит для них и хотят ли они начать половую жизнь до вступления в брак. Им приходится оценивать поведение и установки своих сверстников, которые иногда употребляют наркотики. Им приходится решать, важно ли хорошо учиться; хотят ли они приспосабливаться к обществу, где успех измеряется в основном деньгами; какую роль играет религия в их жизни. В результате мышление подростков начинает выходить за рамки их прежних узких интересов и касаться более широких вопросов, которые будут иметь определяющее значение в их взрослой жизни.

Некоторые из их решений, в том числе касающиеся сексуальных отношений, имеют сложные и опасные для жизни последствия. Джекак и ее коллеги (Jacack et al., 1995) исследовали моральные рассуждения 18-летних юношей и девушек и 20-летних молодых взрослых, связанные с сексуальным поведением, которое может привести к заражению венерическими болезнями, в том числе и СПИДом. Исследователи обнаружили, что только испытуемые старше 20 лет тщательно рассматривали моральные дилеммы о распространении венерических болезней. Очевидно, для развития способности выносить моральные суждения даже о поведении, опасном для жизни, необходимо время.

Мышление подростков меняется в контексте их развивающегося морального чувства (см. гл. 11). В нашем обществе большинство детей к 13 годам перерастают

первый (предконвенциональный) уровень морального развития, включающий 1-ю и 2-ю стадии, и достигают конвенционального уровня (3-я и 4-я стадии), в основе которого лежит социальная конформность. У них появляется мотивация избегать наказаний, они ориентируются на послушание и готовы придерживаться конвенциональных (традиционных) моральных стереотипов. Они могут оставаться на этом уровне «законности и порядка» в течение всей остальной жизни, особенно если их мышление не получит стимуляции выйти за эти рамки. Последний уровень морального развития — постконвециональный — состоит из двух стадий: мораль общественного договора (стадия 5) и мораль, основанная на следовании универсальным этическим принципам (стадия 6), — и требует мыслительных процессов, характерных для отрочества—юности. Но как происходит переход с одного уровня морального развития на другой? Можно ли научить индивидуума моральному мышлению на более высоком уровне?

Колберг и его последователи организовали экспериментальные занятия по «нравственному воспитанию» для детей и подростков различного социального происхождения. Результаты эксперимента говорят о том, что моральным рассуждениям можно научить даже малолетних правонарушителей. Занятия были построены вокруг обсуждения гипотетических моральных дилемм. Подростку предлагали проблему и просили найти ее решение. Если ответ подростка был основан на моральных рассуждениях, относящихся к 4-й стадии морального развития, то руководитель дискуссии предлагал логический аргумент 5-й стадии и выяснял, считает ли подросток этот вариант хорошим. Учащиеся почти всегда находили, что вариант рассуждений более высокого уровня является более привлекательным, и в результате повторных дискуссий такого рода рано или поздно они начинали сами формировать суждения, относящиеся к 5-й стадии. С этого момента руководитель дискуссии начинал в качестве альтернативы предлагать суждения 6-й стадии (Kohlberg, 1966).

Модель Колберга и его эксперименты по нравственному воспитанию позволяют сделать несколько выводов. Система ценностей подростка частично зависит от его когнитивного развития. Эти ценности в некоторой степени являются продуктом имеющегося у подростка опыта формирования моральных суждений. Если подросток получает стимулирующие, но при этом безопасные возможности рассмотрения моральных дилемм на более высоких уровнях, то годы отрочества и юности могут стать временем значительного морального развития.

Педагогов особенно интересует вопрос о том, как происходит развитие морального чувства в детстве, отрочестве и юности. Они считают, что если бы они смогли лучше понять этот процесс, то им удалось бы приостановить рост количества правонарушений среди подростков и способствовать созданию лучшего социального порядка. Хотя Колберг дал полезное описание стадий морального развития, он не дал адекватного описания переходов ребенка с одного уровня на другой. Согласно модели Колберга, которая основана на модели Пиаже, если ребенку предлагают решать все более сложные моральные проблемы, то это вызывает нарушение когнитивного равновесия. Казалось бы, рассмотрение моральных парадоксов и конфликтов создает возмущающее воздействие, которое должно заставить ребенка проводить все более зрелый анализ и выносить более зрелые суждения о социальных ситуациях. Однако остается неясным, всегда ли более зрелые моральные рассуждения ведут к бо-

лее зрелому, в нравственном отношении, поведению, и связь между этими двумя переменными до настоящего времени исследована мало.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Что такое мышление на уровне формальных операций? Какова точка зрения Пиаже на происходящие в отрочестве и юности когнитивные изменения?
2. Как сторонники информационного подхода описывают когнитивное развитие в отрочестве и юности?
3. Охарактеризуйте влияние когнитивного развития на изменения диапазона и содержания мышления в подростковом и юношеском возрасте.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Отрочество и юность образуют переходный период между детством и взрослостью и проходят в конкретной культурной среде. На пороге вступления в культурную нишу XXI века подростки сталкиваются с внешней средой, определяющими факторами которой являются возрастная сегрегация, длительная экономическая зависимость молодежи, нестабильность в мире и средства массовой информации.

В отрочестве—юности происходят существенные морфо-функциональные изменения, кульминацией которых является физическая и половая зрелость. У мальчиков и девочек эти изменения включают в себя быстрый рост, развитие репродуктивных органов и появление вторичных половых признаков. Поскольку образ тела зависит от внешнего вида индивидуума и его реакций на этот внешний вид, то серьезные изменения, происходящие с телом, влекут за собой изменение Я-образа. Подростки одновременно испытывают интерес, восхищение и тревогу по поводу изменений, происходящих с их телами. Они постоянно сравнивают свое тело с культурным идеалом. Рано созревающие мальчики имеют определенные преимущества по сравнению с поздно созревающими, в то время как для девочек раннее созревание имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

Сексуальность — одна из основных проблем, которую должны разрешить юноши и девушки, — также находится под влиянием культурных норм и ценностей. Сексуальная революция 60-х и 70-х годов преимущественно повлияла на жизнь представительниц женского пола. Все возрастающее число девушек-подростков начали проявлять сексуальную активность, в то время как доля сексуально активных юношей осталась почти без изменений. В 80-е и 90-е годы из-за изменения культурных норм и появления угрозы СПИДа сексуальные установки тинэйджеров стали более консервативными. Американские тинэйджеры продолжают оставаться сексуально активными, и уровень беременностей среди американских девушек до 20 лет выше, чем аналогичный европейский показатель. В США ежегодно беременеет более 1 миллиона девушек до 20 лет. Почти половина этих беременностей заканчивается абортами. Те девушки и юноши, которые предпочли сохранить ребенка, испытывают многочисленные трудности, связанные с ранним материнством и отцовством.

Подростки, подвергающиеся сексуальному насилию, часто испытывают трудности при адаптации к своей зарождающейся сексуальности. Когда дети подвергаются насилию, страдает их самооценка, чувство идентичности и способность к формированию серьезных отношений, причем последствия насилия могут сказываться очень долго, даже во взрослом возрасте. Кроме того, юность может быть особенно трудна для гомосексуалистов, которым обычно не хватает приемлемых ролевых моделей и которые чувствуют сильное одиночество.

Параллельно физиологическим и социальным изменениям происходит также изменение когнитивных способностей подростков. Когнитивные изменения в отрочестве—юности характеризуются развитием мышления на уровне формальных операций. Этот тип мышления необходим для абстрактного мышления, не привязанного к существующим в данный момент конкретным условиям внешней среды. Вследствие роста метакогнитивных умений, таких как текущий самоконтроль и саморегуляция, подростки могут размышлять о своих собственных мыслительных процессах и о мышлении других людей. Сторонники информационного подхода к развитию также утверждают, что подростки приобретают метакогнитивные умения, которые, в свою очередь, влияют на эффективность их познавательных стратегий.

По мере совершенствования и расширения когнитивных способностей подростков содержание их мышления также становится более широким и сложным. Кроме того, появление этих способностей приводит к тому, что подростки приобретают склонность к самоанализу и самокритике, что приводит к появлению у них новой формы эгоцентризма. В этот период некоторым подросткам кажется, что они постоянно выступают перед воображаемой аудиторией, а некоторые верят, что их повседневная жизнь направляется неким персональным мифом или сценарием. На протяжении юности подростковый эгоцентризм обычно идет на убыль, так как в этом возрасте юноши и девушки начинают осознавать, что они не находятся в центре внимания всего мира.

Способность рассуждать на высоком моральном уровне также связана с совершенствованием когнитивных способностей. Старшие подростки при вынесении суждений об этичности поступков чаще, чем младшие подростки, пользуются конвенциональными (по Колбергу) аргументами или самостоятельно выбранными этическими принципами. Однако, вообще говоря, моральные рассуждения более высокого уровня не всегда ведут к соответствующему моральному поведению.

Отрочество и юность составляют тот критический переходный период, в течение которого ребенок превращается во взрослого. Решение многих проблем, с которыми сталкиваются юноши и девушки, в том числе проблем, касающихся сексуальности, морали, выбора убеждений и профессии, определит характер всей их дальнейшей жизни. Они обретают уникальную способность рассматривать свое поведение в прошлом, интегрировать его с реальностью настоящего и мысленно переноситься в собственное будущее.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Постепенно, в возрасте между 10 и 20 годами, у большинства подростков развивается способность мыслить более абстрактными понятиями, чем прежде. В возрасте 10 лет дети узнают кое-что о справедливости, реагируя на специфическое поведение своих родителей. Они также узнают

что-то о дружбе, взаимодействуя со своими сверстниками. К 20 годам молодые взрослые имеют более полные представления о таких качествах, как справедливость и дружба. Их мнение уже не связано с конкретными примерами или событиями: вместо этого они выводят для себя общие принципы, рассматривают гипотетические ситуации и, возможно, даже конструируют идеальный мир будущего.

Для исследования этого постепенного перехода проведите интервью с 2 подростками, у которых разница в возрасте составляет не менее 4-х лет. Выберите пару абстрактных проблем и попросите ваших респондентов высказать, что они думают по этому поводу. Например:

- Каким должен быть хороший друг?
- Может ли человек с темным цветом кожи найти справедливость в американских судах?
- Справедливо ли общество относится к женщинам?
- Бывают ли случаи, когда оправдана цензура, нарушающая свободу слова?
- Что, с вашей точки зрения, надо сделать, чтобы мир стал более совершенным?

Какие различия наблюдаются в ответах ваших испытуемых? Свяжите эти различия с уровнем способностей каждого из подростков к абстрактному мышлению. Как по этим ответам можно судить о стадии развития абстрактного мышления и о моральном развитии респондента?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Воображаемая аудитория (imaginary audience)
Гомофобия (homophobia)
Гормон (hormone)
Менархе (menarche)
Обряд перехода (rite of passage)
Персональный миф (personal fable)
Пубертат (puberty)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Coles, R., & Stokes, G. Sex and the American teenager. New York: Harper & Row, 1985.
Детальное обсуждение сексуальных установок и поведения американских тинэйджеров, основанное на интервью с ними.

Colman, W. Understanding and preventing AIDS. Chicago: Children's Press, 1988.
Подробное, иллюстрированное обозрение для подростков и их родителей, включающее доступное описание иммунной системы человека и реальное изображение молодых людей, заболевших СПИДом.

Erikson, E. Identity: Youth and Crisis. New York: Norton, 1968.
Всесторонний анализ процесса формирования идентичности в период отрочества-юности с многочисленными примерами из клинических исследований. (Есть русск. перевод: Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. (Пер. с англ.) – М.: Изд. группа «Прогресс», 1996.)

Feldman, S. S., & Elliott, G. R. At the threshold: The developing adolescent. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
Книга содержит результаты проведенного фондом Карнеги обширного исследования развития в отрочестве и юности в социальном контексте и доступна не только специалистам, но и более широкому кругу читателей.

Kempe, R. S., & Kempe, C. H. The common secret: Sexual abuse of children and adolescents. New York: W. H. Freeman, 1984.
Обзор статистических данных об уровне, характере и последствиях сексуального насилия в Америке.

Rosenberg, E. Growing and feeling good. New York: Beaufort Books, 1983.
Одно из лучших руководств по самопомощи для подростков, полезное также для их родителей и учителей.

Rubin, N. J. Ask me if I care: Voices from an American high school. Berkeiey, CA: Ten Speed Press, 1994.

Популярный и уважаемый педагог рассказывает об нскренних тревогах свонх учеников по поводу проблем, стоящих перед современными тинэйджерамн.

Shengold, L. Soui murder: The effects of childhood abuse and deprivation. New Haven, CT: Yaie University Press, 1989.

Психнатрическое исследованне сохраняющихся во взрослом возрасте последствий психологической травмы илн жестокого обращения, перенесенных в детстве. Рассматривается жизнь Диккенса, Киплинга, Чехова и Оруэлла, а также менее известных жертв жестокого обращення.

Unks, G. (Ed.). (1995) The gay teen. New York: Routledge.

Популярный сборник статей, впервые опубликованных в специальном выпуске High School Journal, открывает многие аспекты гомосексуальной и гетеросексуальной идентичности, а также школьной атмосферы, в которой развивается половая идентнчность современного старшеклассннка.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология. (Руководство по фнзиологии.) — Л.: Наука, 1975, с. 5–67.

Предлагается периодизация онтогенеза с точкн зрения современной фнзиологни.

Возрастные н нндивидуальные различня памяти/ Под ред. А. А. Смнрнова. — М.: Просвещение, 1967.

В книге рассматривается соотношение между непронзвольной и произвольной памятью, запоминанием разных видов материала, быстротой и прочностью запомнання, запомннанием, включенным в выполнение разных видов деятельности. Значительное место занимает характеристика способов и приемов запоминания у детей н взрослых.

Здоровье, развитие, лнчность/ Под ред. Г. Н. Сердюковской, Д. Н. Крылова, У. Кляйнпетер. — М.: Меднцина, 1990.

В книге представлены результаты совместных нсследований развитня н формнрования личностн у детей и подростков, полученные отечественными и немецкимн учеными за 20 лет сотрудничества в областн возрастной психофнзиологии и психогигнены. Рассматривается широкий круг вопросов — от влияння наследственных и средовых факторов на состояние психического здоровья детей н подростков до возрастной структуры н динамики свойств личности н крнтнческнх периодов ее развитня.

Каган В. Е. Воспитателю о сексологни. — М.: Педагогика, 1991.

Книга знакомит родителей н воспнтателей с возрастными закономерностями психосексуального развнтня н методологнческими принципами полового воспнтания.

Кон И. С. Введение в сексологию. 2-е изд., доп. — М.: Медицина, 1990.

В книге раскрываются бнологическне, социально-культурные, нсторико-этнографнческне и пснхологические закономерности сексуального поведения, особенности мужской и женской сексуальности, ее возрастные н нндивидуально-типологические вариацин, включая вопросы формировання половой идентнчности н сексуальной ориентации.

Лейтес Н. С. Умственные способностн н возраст. — М.: Педагогнка, 1971.

В киите излагается оригннальная концепция развития общих умственных способностей на протяжении школьного возраста.

Маркова А. К. Пснхологня усвоення языка как средства общення. — М.: Педагогика, 1974.

В кннге рассматрнваются возможности усвоения школьниками (5–8-е классы) различных аспектов родного языка как средства общення. Предлагается пернодизация речевого развития от рождення до зрелости.

Особенности обучения и психического развнтия школьников 13–17 лет/ Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. — М.: Педагогнка, 1988.

Коллективная монография, посвященная комплексному исследованию взаимодействия процессов обучения и развития, в котором особое внимание уделяется интеллектуальной и мотивационно-потребностной сферам личности учащихся.

Подгорецкая Н. А. Изучение приемов логического мышления взрослых. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Монография посвящена исследованию стихийно складывающихся приемов логического мышления у взрослых людей. Собранные автором данные ставят под сомнение положение Ж. Пиаже о том, что интеллект людей, достигших возрастной зрелости, доходит до стадии формальных операций; скорее, описанные Пиаже феномены и стадии отражают не возрастные характеристики интеллекта, а констатируют дефекты мышления, которые при определенных условиях могут иметь место в любом возрасте.

Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. (Пер. с англ.) — СПб: «Питер», 1999.

Учебное пособие, объективно отражающее современный уровень развития психологии пубертатного возраста.

Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М.: Педагогика, 1987.

В монографии совместное действие рассматривается как исходная форма обучения, посредством которой формируется учебно-познавательная деятельность, происходит освоение образцов мышления и действия, осуществляется умственное развитие. Дается развернутый анализ роли детской кооперации в развитии интеллекта и формировании понятий у ребенка.

Глава 13

Психосоциальное развитие в подростковом и юношеском возрасте

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями.

1. Рассказать об основных конфликтах развития, которые подростки должны разрешить для успешного перехода к взрослости.
2. Объяснить понятие «статус идентичности».
3. Рассказать о том, как межпоколенная коммуникация, включая стили родительского поведения и динамику семьи, продолжает влиять на поведение ребенка в отрочестве, и определить ключевые характеристики успешного функционирования семьи во время продвижения подростка к все большей независимости.
4. Раскрыть значение сверстников в жизни подростка и рассказать о том, как на протяжении отрочества и юности отношения с ними переходят от формальных к близким.
5. Описать факторы и процессы, способствующие моральному развитию и выбору ценностных ориентаций в годы отрочества и юности.
6. Рассказать о формах рискованного поведения, включая употребление наркотиков и делинквентность, в отрочестве и юности.
7. Объяснить связь между стрессом и депрессией у подростков.

Во время перехода от детства к ранней взрослости подростки часто демонстрируют странное сочетание серьезности и ребячества. Такое смешение неуклюже, подчас даже комично, но оно выполняет важную функцию, связанную с развитием. То, как подростки справляются со стрессами, вызванными метаморфозами тела и новыми социальными ролями, определяется развитием их личности в предшествующие годы. Чтобы удовлетворять новым требованиям взрослой жизни, им приходится использовать все свое умение, силы и средства, накопленные в период детства.

В предыдущей главе мы упоминали, что переходный период между детством и взрослостью варьируется в зависимости от конкретной культуры. В некоторых культурах освоить взрослые умения легко: более широкая община остро нуждается в новых взрослых членах и быстро пополняется ими. В западной культуре успешный переход к статусу взрослого, особенно в профессиональном плане, требует длитель-

ной подготовки. Поэтому в современных индустриальных обществах отрочество и юность составляют длительный период, начинающийся с пубертата и занимающий почти полностью второе десятилетие жизни. Несмотря на свою физическую и интеллектуальную зрелость, подростки живут в своего рода «чистилище», отстраненные от участия в важных делах и решениях более широкой социальной группы.

С одной стороны, этот затянувшийся переходный период неоднократно предоставляет молодому человеку возможность экспериментировать с различными образами взрослой жизни, не связывая себя окончательными решениями. С другой — эти 10 лет порождают свои собственные сложности и конфликты, например потребность выглядеть независимыми и искушенными в житейских делах, оставаясь при этом экономически зависимыми от родителей.

Некоторые психологи утверждают, что подростки к тому же испытывают давление со стороны родителей, которые переносят на них свою собственную навязчивую тягу к успеху и достижению более высокого социального статуса (Elkind, 1988). Подросток должен справиться со всем этим внутренним и внешним давлением, решить важные задачи развития, которые встают перед ним, и соединить достигнутые на этом пути результаты в ясную, непротиворечивую идентичность. Отстаивая собственную идентичность, он должен также справиться с «наследством» предыдущих поколений (см. приложение «Поколение Икс против “бэби-бумеров”»).

В этой главе мы рассмотрим устойчивые формы совладающего поведения, широко используемые при столкновении с дилеммами отрочества—юности, а также те победы и поражения, к которым приводят попытки их разрешения. Мы разберем, как молодые люди выбирают жизненные ценности и воспитывают в себе верность и преданность в отношениях с другими и, как следствие, становятся более зрелыми в глазах общества. Речь пойдет также об отношениях с родителями и сверстниками, включая компании, клики и близких друзей, и о проблемах выбора, столь же широких и разнообразных, как и мир, в котором мы живем. Будут рассмотрены стрессы и неэффективные способы совладания с ними, которые иногда приводят к рискованному поведению, связанному с наркотиками и делинквентностью, а подчас — к депрессии и самоубийству. Мы начнем наше обсуждение с обзора основных задач развития в отрочестве и юности — достижения независимости, установления взаимозависимости и формирования идентичности.

ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ В ОТРОЧЕСТВЕ И ЮНОСТИ

Каждый период жизни ставит перед человеком сложные задачи развития, требующие для своего решения новых навыков и иного отношения. Большинство психологов согласны с тем, что подрастающее поколение неизбежно сталкивается с двумя главными задачами:

1. Достижением некоторой автономии и независимости от родителей.
2. Формированием идентичности, созданием целостного Я, гармонично сочетающего различные элементы личности.

На отрочество всегда смотрели как на период «бури и натиска», период «тектонических» сдвигов и разломов эмоциональных пластов души. Термин «буря и на-

тиск» происходит от названия литературного движения в Германии в конце XVIII — начале XIX веков (*Sturm und Drang*). Анна Фрейд, дочь Зигмунда Фрейда, воспользовалась им для характеристики эмоционального состояния подростков. В 1958 году она даже написала: «Быть нормальным в период отрочества — само по себе ненормально» (Freud, 1958, p. 278). Фрейдисты утверждают, что начало биологического созревания и усиливающееся сексуальное влечение вызывают конфликты между подростками и родителями, подростками и сверстниками и конфликты подростков с собой.

Доставляют ли подростки беспокойство? Некоторые — да, но большинство — нет. Подавляющее большинство хорошо приспособлено к жизни и не конфликтует ни с родителями, ни со сверстниками, ни с собой. Однако по некоторым оценкам 10–20 % подростков имеют те или иные психологические нарушения, начиная от легких и кончая серьезными. Хотя этот процент может показаться высоким, он не выше, чем у взрослых (Powers, Hauser, & Kilner, 1989).

Независимость и взаимозависимость

Согласно широко распространенному мнению, подростки прибегают к конфликтам и бунтарству как к основному способу достижения автономии и независимости от родителей. Средства массовой информации, особенно с середины 60-х годов, сосредоточили внимание на *разрыве между поколениями* и бурных конфликтах родителей и детей. Журналистские материалы на эту тему могут быть глубоко драматичны и вызывать большой интерес, но они редко подтверждаются исследованиями. В большей части научной литературы отмечается, что количество конфликтов и бурных сцен в отношениях между подростками и членами их семей преувеличено.

Как внутренние эмоциональные бури, так и конфликты между тинэйджерами и родителями не являются неизбежной составляющей развития. Хотя эмоциональная дистанция между подростками и родителями имеет тенденцию к увеличению на протяжении отрочества, когда подростки претерпевают физические метаморфозы пубертата (Steinberg, 1988), это не обязательно ведет к бунту или неприятию родительских ценностей. В исследовании 6000 подростков из 10 стран (Австралии, Бангладеш, Венгрии, Израиля, Италии, Японии, Тайваня, Турции, США и бывшей Западной Германии) Оффер и его коллеги (Offer et al., 1988) предлагали заполнить опросник, в котором среди прочих вопросов был вопрос о том, как подростки воспринимают отношения в своих семьях. Оказалось, что подавляющее большинство тинэйджеров во всех странах ладят со своими родителями и положительно относятся к своим семьям. Только небольшой процент респондентов согласился со следующими негативными утверждениями.

- Мои родители стыдятся меня (7 %).
- Я давно имею зуб на своих родителей (9 %).
- Очень часто я чувствую, что у меня плохая мать (9 %).
- Мои родители в будущем разочаруются во мне (11 %).
- Очень часто я чувствую, что у меня плохой отец (13 %).

Ответы респондентов разнятся в зависимости от того, в какой стране живет подросток, что указывает на важность культурного контекста развития в отроче-

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: ПОКОЛЕНИЕ ИКС ПРОТИВ «БЭБИ-БУМЕРОВ»

Где-то на пути к достижению собственной идентичности подростки неизбежно вступают в борьбу с предыдущим поколением, которому всегда кажется, что оно «лучше знает», «больше повидало» и которое возмущено путями, избираемыми молодежью. Этот конфликт поколений никогда не был столь очевиден, как в наши дни. На одной стороне поколение Икс — 80 миллионов юношей и девушек, родившихся в период с 1961 по 1981 годы. На другой — «бэби-бумеры» — около 69 миллионов человек, родившихся в период демографического взрыва 1943–1960 годов.

Нейл Хоу и Уильям Штраус (Howe, & Strauss, 1992) проанализировали все расширяющуюся пропасть между поколениями «иксеров» и «бэби-бумеров». С их точки зрения, каждое поколение постепенно обретает идентичность, частично реагируя на среду, ценности и установки предыдущего и последующего поколений. Чтобы понять, как это отразилось на поколении Икс, мы должны прежде всего понять кое-что о «бэби-бумерах».

Многие «бумеры» вступили в жизнь «баловнями судьбы». Как первые представители «споковского поколения», они росли в обстановке всеобщего снисхождения, провозглашенного основным принципом воспитания в руководстве для родителей Бенджамина Спока «Ребенок и уход за ним» — книге, разошедшейся почти в таком же количестве экземпляров, как и Библия. Достигнув юности, они освободились от иллюзий относительно происходящего вокруг них и, будучи свободными от ригоризма прошлого поколения, «выстрелили» в общество молодежной «революцией сознания». Они хотели построить лучший мир и во имя осуществления этого были готовы совершить духовный переворот. Этот переворот вылился в «свободную любовь» и ненависть к истеблишменту, включая охватившие всю страну выступления против войны во Вьетнаме. И хотя участниками этих протестов были лишь 15 % молодежи 70-х, они задали тон всему поколению.

Согласно Хоу и Штраусу, юное поколение «бумеров» ставило «спиритуализм выше науки, наслаждение над терпением, пессимизм над оптимизмом, несогласие над конформизмом, гнев над дружелюбием, *Я* выше интересов группы» (Howe, & Strauss, 1992, p. 71–72). С годами стремление этого поколения быть ко всему причастными приняло форму нравоучительности — сознания собственной правоты — особенно по отношению к следующему поколению. «Бумеры» просто наслаждались, диктуя другим, что следует делать.

К сожалению, поколение, на которое «бумеры» пытались влиять, не видело необходимости следовать их путем. Поколение «иксеров» достигло совершеннолетия без тех преимуществ, которые были дарованы «бумерам». Многие представители поколения Икс не могли найти приличной работы; из-за финансовых затруднений им приходилось жить с родителями; заглядывая в будущее, они видели свою незащищенность и обвиняли в этом «бэби-бумеров», не привыкших к умеренности и самоограничениям.

Более того, как первое поколение, принявшее на себя главный удар нового, свободного от обязательств отношения к разводам, многие «иксеры» выросли в неполных семьях. И что еще хуже, им достались родители, которые в

стве—юности. Среди участников данного исследования у израильской молодежи, например, наиболее благоприятные отношения в семье. Возможно, это отражает то особое значение, которое традиционная еврейская культура придает внутрисемейным связям. Хотя все респонденты, в ответах которых обнаружились значительные сходства, жили в семьях, уклад которых определялся не только традиционной, а урбанизированной, индустриальной культурой, результаты исследования Оффера ставят под сомнение взгляды Фрейда о неизбежности возрастных конфликтов, вызываемых биологическим влечением.

Ясно, что дефиниции автономии, в которых делается ударение на свободе от родительского влияния, нуждаются в пересмотре. Понятие независимости должно учитывать продолжающееся влияние родителей на детей в период отрочества—

ряду жизненных ценностей автомобили ставили выше детей. Хоу и Штраус объясняют: «С 60-х до начала 80-х годов американские подростки получили такое воспитание, какое им мог дать самый жестокий по отношению к детям период новейшей истории Америки. В молодежном лексиконе появились такие уродливые выражения, как "дети с ключом на шее". Приоритеты Америки лежали в какой-то другой области» (Howe, & Strauss, 1992, p. 77–78).

Когда «иксеры» пополнили ряды рабочей силы, то обнаружили, что их «скорректированный» инфляцией доход значительно ниже, чем у «бэби-бумеров», а процент малоимущих в возрасте до 30 лет не перестает расти. При самом слабом, по сравнению с другими поколениями нашего столетия, среднем классе, стоит ли удивляться, что они питали мало надежд на будущее.

Что они действительно чувствовали — это растущие гнев и обиду на «бумеров», которые приклеили им ярлык «потерянного поколения» и превратили в символ падения Америки.

> «Это поколение, — пишут Хоу и Штраус, — точнее, репутация этого поколения, стала для "бумеров" символом потери Америкой целей, разочарования в обществе, утраты веры в культуру и страха перед будущим. Многие "бумеры" уже твердо убеждены, что поколение Икс, с какой стороны на него ни смотреть, вызывает разочарование. Такое отношение коренится отчасти в том, что они видят в действительности, отчасти — в неосознанной тоске по прошлому, а отчасти и — в привычке читать нравоучения; но то, что такое отношение преобладает у всех людей, — основная проблема нынешней молодежи. Никто не может упрекнуть их за то, что они чувствуют себя демографической черной дырой, чья единственная, уготованная предшественниками миссия, — как-то продержаться три четверти века, не нанеся за время своего существования слишком большого вреда нации» (Howe, & Strauss, 1992, p.79).

Что осталось «бумерам» и «иксерам» — так это разрыв между поколениями, основанный на стереотипах и непонимании. Когда «лучшие деньки» одного поколения в прошлом, а следующее вступает в период расцвета, конфликт неизбежно разрастается. Немногие «иксеры» надеются, что «бэби-бумеры» покорно уйдут со сцены. И немногие «бумеры» верят, что «иксеры» когда-либо возьмут на себя труд понять их взгляды.

1. Хоу и Штраус предлагают спорную и вызывающую сомнения картину сегодняшнего конфликта между поколениями «бэби-бумеров» и «иксеров». Какие аспекты этого конфликта кажутся вам верными или отчасти верными? Каковы пути обострения или разрешения этого конфликта?
2. Опираясь на собственный опыт, попробуйте сопоставить факторы, формирующие установки вашего поколения и поколения ваших родителей.

Источник: Neil Howe and William Strauss. The new generation gap. The Atlantic Monthley, December 1992, pp. 67–89.

юности и даже позже. Один из теоретиков (Hill, 1987) предложил интересный подход к подростковому стремлению к независимости, определяя автономию как саморегуляцию. Независимость подразумевает способность выносить свои собственные суждения и регулировать свое поведение. «Думай сам», — часто говорим мы, когда хотим, чтобы кто-то проявил независимость. Многие подростки именно это и учатся делать в процессе развития. Они подвергают переоценке правила, ценности и границы, усвоенные ранее дома и в школе. Иногда они наталкиваются на резкое сопротивление со стороны родителей, которое может привести к конфликту. Чаще родители участвуют в этом процессе вместе с детьми, сводя к минимуму зоны конфликта и помогая подросткам развить независимое мышление и саморегулируемое поведение (Hill, 1987).

Человек становится взрослым в процессе постепенного преобразования, и оно требует от него способности быть одновременно независимым и взаимозависимым. Взаимозависимость можно определить как реципрокную зависимость. Социальные отношения являются взаимозависимыми, например трудовые отношения. Хозяева зависят от рабочих, производящих товар, а рабочие зависят от хозяев, управляющих предприятием так, чтобы все они получали регулярный доход. Взаимозависимость предполагает долгосрочные обязательства и взаимную преданность, которые служат отличительным признаком человеческого существования (Gilligan, 1987). С течением времени подростки развивают способность сочетать обязательства перед другими, лежащие в основе взаимозависимости, с чувством Я, составляющим основу независимости.

Формирование идентичности

В детстве мы судим о себе в соответствии с совокупностью различных ролей, например дочери, старшей сестры, подруги, ученицы или флейтистки. В отрочестве и юности новые познавательные возможности мышления на уровне формальных операций позволяют нам проанализировать эти роли, увидеть в некоторых противоречия и конфликты и реструктурировать их с целью построения новой идентичности. Иногда этот процесс требует отказа от старых ролей и установления новых отношений с родителями, братьями и сестрами, сверстниками. Эриксон (Erikson, 1968) считает задачу формирования идентичности главным барьером, который юноши и девушки должны преодолеть, чтобы совершить успешный переход к взрослости.

Источники идентичности. Многие свои представления о подходящих ролях и ценностях подростки получают от р е ф е р е н т н ы х г р у п п. Референтные группы могут состоять из близких людей, которых они видят каждый день, или представлять собой более широкие социальные группы, чьи установки и идеалы подростки разделяют, например религиозные, этнические группы, группы людей, принадлежащих к одному поколению или объединенных общими интересами. Человек сравнивает себя с референтной группой, широкой или узкой, и принимает или отвергает ее ценности.

РЕФЕРЕНТНАЯ ГРУППА

Социальная группа или совокупность людей, установки, идеалы или философию которых разделяет индивидуум.

Подростки должны прийти к соглашению со множеством референтных групп. Группы, появляющиеся в детстве сами собой, например семья, соседская компания, воскресная школа, больше не устраивают или не удовлетворяют их. Отсюда, отношения подростка с семьей, этнической группой и группой сверстников могут вступать в противоречия.

Иногда подростка привлекают ценности и установки одного человека, а не целой группы. Этот человек, называемый з н а ч и м ы й д р у г о й, может быть близким другом, любимым учителем, старшим

ЗНАЧИМЫЙ ДРУГОЙ

Любой человек, чье мнение высоко ценится индивидуумом.

братом или сестрой, звездой кино или спорта или кем-либо еще, чье мнение очень ценно для подростка. Хотя влияние значимого другого может сказываться на любой стадии жизни, часто наибольшей силой оно обладает в отрочестве, когда подросток активно ищет модели для подражания.

Таким образом, подростки окружены сбивающим с толку разнообразием ролей, предлагаемых многочисленными референтными группами и значимыми другими. Эти роли должны быть интегрированы в личную идентичность, а противоречащие ей — либо приведены в соответствие, либо отброшены. Процесс формирования идентичности существенно осложняется, когда имеет место конфликт между ролями (например, между ролью члена группы сверстников, любящих «поприкалываться», и ролью отличника) или значимыми другими (например, приятелем девушки и ее старшей сестрой).

Понятие идентичности у Эриксона. Бо́льшую часть своей профессиональной жизни Эриксон занимался клинической психологией, имея дело с подростками и молодежью. Его исследование процесса формирования «внутреннего чувства идентичности» оказало огромное влияние не только на специалистов в области психологии развития, но и на широкую публику. По Эриксону, процесс самоопределения, называемый *формированием идентичности*, долог и сложен. Идентичность обеспечивает непрерывность прошлого, настоящего и будущего индивидуума. Она образует единую систему координат для организующих и интегрирующих форм поведения в различных сферах жизни человека. Она приводит личные склонности и таланты в соответствие с идентификациями и ролями, данными ему ранее родителями, сверстниками и обществом. Помогая человеку узнать свое место в обществе, личная идентичность также обеспечивает основу для социальных сравнений. И наконец, внутреннее чувство идентичности помогает определить направление, цели и смысл будущей жизни индивидуума (Erikson, 1959, 1963, 1968; Waterman, 1985).

Варианты формирования идентичности. В своей теории, базирующейся на эпигенетической карте Эриксона, Джеймс Марсиа (Marcia, 1980) выделяет 4 основных варианта или состояния формирования идентичности. Этими 4 вариантами, или *статусами идентичности*, являются предрешенность, диффузия, мораторий и достижение идентичности. Они определяются с учетом двух факторов: прошел ли индивидуум через период принятия собственных решений, называемый кризисом идентичности, и связал ли он себя твердыми обязательствами относительно сделанного им выбора системы ценностей или будущей профессиональной деятельности.

Юноши и девушки в *статусе предрешенности* приняли на себя обязательства, не проходя периода принятия самостоятельных решений. Да, они выбрали профессию, религию или идеологию, но этот выбор

ПРЕДРЕШЕННОСТЬ

Статус идентичности тех, кто принял на себя обязательства, не проходя через кризис идентичности.

ДИФФУЗИЯ

Статус идентичности тех, кто не прошел через кризис идентичности и не принял на себя никаких обязательств.

МОРАТОРИЙ

Статус идентичности тех, кто находится в самом центре кризиса идентичности.

ДОСТИЖЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ

Статус идентичности тех, кто прошел через кризис идентичности и принял на себя обязательства вследствие самостоятельных решений.

КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ

Период принятия решений в отношении таких важных вопросов, как «кто я и куда я иду?».

был предрешен заранее и определялся скорее их родителями или учителями, нежели самостоятельно. У этой категории молодых людей переход к взрослости происходит гладко, практически без конфликтов.

Молодые люди, которым не достает чувства направления в жизни и не хватает мотивации, чтобы его отыскать, пребывают в *статусе диффузии*. Они не испытали кризиса и не выбрали для себя профессиональной роли или морального кодекса. Они просто избегают подобных вопросов. Одним подавай немедленное удовольствие, другие пробуют все подряд (Cote & Levine, 1988).

Юноши и девушки в *статусе моратория* находятся в самом центре продолжающегося кризиса идентичности или периода принятия решений. Их будущие решения могут касаться выбора профессии, религиозных или этических ценностей, политических убеждений. Молодые люди в этом статусе все еще заняты «поиском себя».

Достижение идентичности — статус людей, прошедших кризис и связавших себя обязательствами вследствие сделанного ими выбора. В результате, они сами выбирают работу и стремятся жить, придерживаясь сформулированных для себя нравственных правил. Хотя признаки здоровья или патологии можно обнаружить во всех 4 статусах идентичности, достижение идентичности обычно считается наиболее желательным психологическим состоянием (Marcia,1980). В табл. 13-1 проводится сопоставление различных статусов идентичности.

Влияние статуса идентичности. Исследования показывают, что статус идентичности оказывает глубокое влияние на социальные ожидания, Я-образ и реакцию на стресс. Более того, кросс-культурные исследования в Соединенных Штатах, Дании, Израиле и ряде других стран наводят на мысль, что 4 статуса Марсиа являются неотъемлемой частью процесса развития в нескольких родственных культурах. Рассмотрим, как эти 4 статуса идентичности взаимодействуют с некоторыми проблемами юности.

Тревога — доминирующая эмоция молодых людей в статусе моратория из-за их нерешительности. Они борются с миром конфликтующих ценностей и альтернатив

Таблица 13-1

Модель формирования идентичности, предложенная Марсиа

	Прохождение кризиса идентичности или периода принятия решения	Обязательства в отношении выбора системы убеждений и ценностей или карьеры
Статус предрешенности	Нет	Есть
Статус диффузии	Нет	Нет
Статус моратория	В процессе прохождения	В процессе принятия
Статус достижения идентичности	Пройден	Приняты

и постоянно сталкиваются с непредсказуемостью и противоречиями. Таких юношей и девушек часто связывают с родителями двойственные отношения любви и ненависти; они борются за свободу, но их пугает и огорчает родительское неодобрение. Многие студенты колледжей находятся в статусе моратория. Большинство из них заняты активным поиском информации и обдумыванием возможных решений.

Юноши и девушки в статусе предрешенности почти не испытывают тревоги. Эти молодые люди придерживаются более авторитарных ценностей, чем те, кто находится в иных статусах; у них сильные позитивные связи со значимыми другими, которые иногда идут нетрадиционным путем. Их действия, как правило, отличаются последовательностью и стабильностью, хотя в ряде областей жизни они могут проявлять нерешительность. Юноши в статусе предрешенности склонны к меньшему самоуважению по сравнению с теми, кто находится в статусе моратория, и они более восприимчивы к советам других (Marcia, 1980).

Статус диффузии наиболее часто встречается у тинэйджеров, родители которых, пренебрегавшие своими обязанностями или не слишком вникавшие в проблемы детей, не интересовались ими или даже отвергали их. Эти молодые люди могут стать деклассированными личностями; возможно, обратятся к наркотикам и алкоголю как к способу избежать ответственности. Бомринд (Baumrind, 1991) показала, что употребление наркотиков и алкоголя наиболее распространено среди отпрысков тех родителей, которых она называет «безучастными».

По сравнению с молодыми людьми в статусе моратория, предрешенности или диффузии у тех, кто находится в статусе достижения идентичности, наиболее гармоничные отношения с родителями и семьей. Их поиски независимости несут в себе меньший эмоциональный заряд, чем у тех, кто находится в статусе моратория, и не связан со страхом оказаться изгоем, который беспокоит находящихся в статусе диффузии (Marcia, 1980).

Доля людей со статусом достижения идентичности увеличивается с возрастом. Среди учащихся младшей средней (9–10-е классы) и старшей средней (11–12-е классы) школы гораздо больше тех, кто находится в статусах диффузии или предрешенности, чем тех, кто находится в статусе моратория или достижения идентичности. Статус идентичности может также меняться в зависимости от той стороны жизни, которая рассматривается: старшеклассник может быть в статусе предрешенности относительно полоролевых предпочтений, в статусе моратория при выборе профессии или вероисповедания и в статусе диффузии относительно политических убеждений.

Половые различия. Марсиа и другие исследователи обратили внимание на заметную разницу в поведении и установках, связанную с различными статусами идентичности у юношей и девушек. Юноши в статусах достижения идентичности и моратория обладают гораздо бóльшим самоуважением, тогда как у девушек в этих статусах больше неразрешенных конфликтов, особенно касающихся планов создания семьи и профессионального роста. Дальнейшие исследования частично подтвердили некоторые из этих выводов, но в то же время обнаружили более сложную картину.

Салли Л. Арчер (Archer, 1985), например, установила, что относительно брачных намерений и выбора профессий девушки-старшеклассницы чаще находились в статусе предрешенности, а юноши — в статусе диффузии. Кроме того, девушки в статусах предрешенности и моратория проявляли больше неуверенности в том, что касается согласования противоречий, вызванных их предпочтениями в устройстве личной жизни и в выборе карьеры. Хотя и юноши, и девушки говорили, что в их жизненные планы входят брак, дети и карьера, именно девушки выражали тревогу по поводу возможной несовместимости семьи и карьеры. Когда их спрашивали, есть ли что-нибудь, что их беспокоит, отрицательно ответили 75 % юношей и 16 % девушек, 25 % юношей и 42 % девушек ответили положительно, и 42 % девушек и 0 % юношей сказали, что их беспокоит невозможность совместить семью и работу.

В других значимых сферах интересов, например в том, что касается религиозных и политических убеждений, данные исследований носят разнородный характер. В отношениях к религии исследования не выявляют значимых половых различий. Что касается политических убеждений, то здесь значимые различия в статусе идентичности между полами, по-видимому, появляются к концу юности. Юноши гораздо чаще, чем девушки, находятся в статусе достижения идентичности, а девушки чаще, чем юноши, — в статусе предрешенности (Waterman, 1988).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Каковы основные задачи развития в отрочестве и юности?
2. Охарактеризуйте процессы достижения независимости и взаимозависимости в их связи с развитием в подростковом и юношеском возрасте.
3. Охарактеризуйте взгляды Эриксона на формирование идентичности.

Решая задачу формирования идентичности, подростки вынуждены оценивать свои собственные ценности и формы поведения, сравнивая их с принятыми в семье. Понятно, что семье принадлежит решающая роль в процессе формирования их идентичности и в борьбе между независимостью и взаимозависимостью.

ПОДРОСТКИ В СЕМЬЕ

Самые важные задачи родительства парадоксальны. С одной стороны, успешно выполняющие свои функции родители обеспечивают детям чувство защищенности и поддержки, возникающее у них от окружения, в котором их любят и принимают. С другой — эти же родители всячески содействуют тому, чтобы их дети стали независимыми, дееспособными взрослыми. Хотя, на первый взгляд, чувства поддержки и независимости, казалось бы, противоречат друг другу, на самом деле это две стороны одной медали. Только чувствуя свою защищенность, человек способен стать независимым. Добились ли родители успеха, прививая ребенку эти чувства и способности, обнаруживается в отрочестве.

Как вы увидите в дальнейшем, то, как родители взаимодействуют со своими взрослеющими детьми, существенно сказывается на мотивах стремления подрост-

ков к взрослости. Эти взаимодействия следует рассматривать в контексте *динамической семейной системы*, в которой изменения в поведении любого члена семьи влияют на всех остальных. В период отрочества — время значительных и часто драматических перемен для подростка — меняется и семья как социальная система. Одновременно меняется и характер межпоколенной коммуникации. Эти изменения, происходящие с подростком и в динамике семьи, могут быть сопряжены с особыми трудностями в неполных семьях. Однако независимо от того, в полной или неполной семье растет подросток, цель родителей — помочь ему выйти из детства готовым взять на себя взрослые обязанности.

Межпоколенная коммуникация

Внезапно обостряющаяся у подростка потребность в автономии и самоопределении обычно ведет к некоторому конфликту внутри семьи или, по меньшей мере, к усилению потребности обсудить с родителями трудные вопросы. Семья очень сильно влияет на подростка, даже если прежние хорошие отношения могут становиться в ряде случаев натянутыми. Исследования последних 20 лет ясно показали, что между подростками и их семьями конфликтов значительно меньше, чем принято считать. Фактически, серьезные конфликты отмечаются только в 15–25 % семей. Большинство конфликтов обычно возникает по таким заурядным проблемам, как работа по дому, режим дня, свидания, отметки, внешний вид и поведение за столом. Конфликты между родителями и детьми по поводу основных экономических, религиозных, социальных или политических ценностей редки (Hill, 1987). Та относительно небольшая часть молодых людей, составляющих свое собственное мнение в вопросах идеологии, делает это уже в старших классах школы или в годы учебы в колледже (Waterman, 1985).

Возникает впечатление, что существует определенный период, когда конфликт наиболее вероятен. Вообще говоря, в отрочестве конфликты случаются чаще, чем в юности. Когда тинэйджеры — и их родители — становятся старше, они лучше справляются с чреватыми осложнениями проблемами автономии и разделения. Семьям важно понимать: если они смогут сохранить коммуникацию и общие взгляды на протяжении отрочества, они успешно преодолеют трудности этого периода.

В течение отрочества и юности родители продолжают влиять не только на мнения тинэйджеров, но и на их поведение (см. приложение «Отношения в семье: общность взглядов или конфликт?»). Однако матери и отцы влияют на тинэйджеров поразному. Хотя разница в описании подростками (мальчиками и девочками) отношений в своих семьях незначительна (Hauser et al., 1987; Youniss, & Ketterlinus, 1987), поведение и роль матерей и отцов в этих отношениях существенно различаются (Steinberg, 1987a).

Отцы склонны поощрять интеллектуальное развитие ребенка и часто включаются в решение проблем и внутрисемейные дискуссии. В результате и мальчики, и девочки обычно обсуждают свои идеи с отцами (Hauser et al., 1987). Взаимодействие подростков и матерей гораздо сложнее. Они соприкасаются в таких областях, как домашние обязанности, учеба, дисциплина дома и в школе, досуг (Montemayor, & Brownlee, 1987). Это может стать причиной большей напряженности и

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ: ОБЩНОСТЬ ВЗГЛЯДОВ ИЛИ КОНФЛИКТ?

Все чаще и чаще исследователи рассматривают диалог и конфликт в семье как в аспекте социального познания, так и в аспекте семейной динамики. По мере созревания подростков, их взгляды и понимание происходящего в обществе по вполне понятным причинам меняются, часто расходясь с родительскими. При обычных для отрочества быстрых индивидуальных и внутрисемейных переменах вероятность расхождения во взглядах родителей и ребенка гораздо больше, чем в предшествующие периоды. Открытое общение помогает улучшить отношения, прийти к общности взглядов внутри семьи и, в случае необходимости, определить области различий и перемен, например усиливающиеся автономию и ответственность. Чем чаще семьи смогут относиться к этим диалогам как к прогрессу в отношениях со своим стоящим на пороге взрослости потомством, тем больше будет у них шансов для успешного общения.

Некоторые оценки семейной среды являются общими для всех ее членов, а некоторые остаются — несмотря ни на что — сугубо индивидуальными. В результате восприятие подростками своих семей может отличаться от родительского, когда речь идет об их собственной зарождающейся эмоциональной или интеллектуальной автономии, и совпадать в тех областях, где расхождения могли бы угрожать сплоченности семьи. Например, все члены семьи могут избегать конфликта или сохранять согласие в отношении таких важных ценностей, как ориентация на достижения или вероисповедание (Carlson, Cooper, & Spradling, 1991).

Различия в восприятии сплоченности семьи у ее членов имеют иные последствия для мальчиков-подростков, чем для девочек этого возраста, и могут служить их разным потребностям развития. Например, отличие взглядов мальчиков на сплочение семьи от взглядов родителей (родители: «Мы ценим индивидуальность»; подросток: «Ничего подобного») связано с возросшим осознанием собственной компетентности. И наоборот, позитивные самооценки девочек выше, когда в вопросах сплочения семьи они принимают сторону родителей (родители: «Мы ценим индивидуальность»; девочка: «*В нашей семье все — личности!*»). Это наводит на мысль о том, что именно семья дает девочкам-подросткам важное чувство социальной поддержки и единения, тогда как слишком сильное ощущение сплочения семьи понижает у мальчиков-подростков чувство собственной компетентности.

Общность ценностей также по-разному влияет на подростков в зависимости от того, чьи ценности — отца или матери — они разделяют. Например разногласия с матерью подрывают социальную компетентность подростков, сознаваемую ими за пределами семьи. С другой стороны, разногласия с отцом предоставляют подросткам возможность подвергнуть сомнению родственные связи, что фактически усиливает их социальную компетентность за пределами семейного круга. Потеря материнской поддержки может оказаться слишком большой угрозой для подростков, тогда как отцовское поведение в большей мере провоцирует независимость и расхождения во взглядах.

По сравнению с отцами, матери склонны к более частым и широким контактам с детьми. Поэтому они располагают большей информацией о меняющихся качествах и самовосприятии подростков, чем отцы. По этой причине в восприятии компетентности подростка матерью и им самим больше общего, чем в восприятии отцов и подростков. Отцы склонны отставать от детей-подростков в оценке их компетентности, то есть склонны сомневаться в способностях тинэйджеров в ключевых областях, таких как вождение автомобиля, учебная мотивация или мотивация достижения.

В целом, исследования семейной динамики и общности взглядов в отрочестве имеют тенденцию характеризовать отрочество скорее как период *трансформации*, нежели *разрыва* и *разногласий*. Отношения «родитель–ребенок» в это время демонстрируют сочетание устойчивости и изменчивости с непрерывностью и разрывами, так как все члены семьи пытаются сохранить эмоциональные связи, перестраивая характер взаимодействия друг с другом. В семьях, где отношения были хорошими на протяжении всей жизни детей, возникают новые формы взаимозависимости, которые строятся на существующих семейных достижениях. Однако когда члены семьи общаются от случая к случаю или вовсе склонны отгородиться друг от друга, уже существующее *нарушение функций* семьи может *усилиться*. И все же в большинстве семей отрочество — время, когда и семьи, и подростки становятся более зрелыми и переходят на новый уровень взаимопонимания.

конфликта между матерью и детьми. Это же, однако, создает и бо́льшую, по сравнению с отцами, близость в отношениях подростков и матерей (Youniss, & Ketterlinus, 1987).

Стили родительского поведения. В главах 9 и 11 мы обсуждали влияние различных стилей родительского поведения (Baumrind, 1975, 1980) на психологический склад детей. Это влияние продолжается и в отрочестве. Предложенная Бомринд концепция 3 стилей родительского поведения — авторитетного, авторитарного и либерального — в значительной степени подтверждается в исследованиях подростков. Авторитетный стиль родительского поведения, вероятно, способствует нормальному или разумному поведению подростка (Baumrind, 1991; Hill, 1980). Такое поведение характеризуется ответственными, независимыми действиями и высокой степенью самопринятия и контроля. Напротив, подростки, воспитанные авторитарными родителями, могут быть зависимыми и тревожными в присутствии обладающих властью лиц либо вести себя вызывающе или обижаться и возмущаться по любому поводу. Подростки, воспитанные в обстановке вседозволенности, могут игнорировать нормы и правила вследствие недостаточного самоконтроля и могут ощущать собственную неполноценность в том случае, если родители игнорировали их самих.

Мы можем предположить, что сердечность и доверяющий контроль авторитетных родителей возвращают спокойствие и возрождают веру в свои силы у большинства подростков. В этом случае родитель обеспечивает экспериментирующего подростка «страховочной сеткой». Последствия неудачного эксперимента не являются непоправимыми, так как родители постараются «вернуть к жизни» свое чадо. Авторитетные родители учитывают и возросшие когнитивные способности подростка. Впервые родители и дети могут общаться, используя одинаковые или близкие уровни аргументации и логики (Baumrind, 1985).

Семейная динамика и семейные союзы. Динамика семьи и семейные союзы также играют значительную роль в коммуникациях как внутри, так и между поколениями. Подобно стилям родительского поведения, эти факторы начинают определять поведение ребенка задолго до его отрочества. Влияние старшего брата, который в детстве пользовался авторитетом у младшего, вероятнее всего, сохранится и в отрочестве; 6-летняя «папина дочка» останется ею и в 16 лет.

Хотя союзы между отдельными членами семьи естественны и безвредны, важно, чтобы родители выступали единым фронтом и соблюдали четкую границу между собой и детьми. Родители должны действовать сообща, поощряя и наказывая детей. Тесная связь ребенка с одним из родителей, исключающая другого, может повредить развитию. «Исключенный» родитель перестает быть посредником социализации и авторитетной фигурой. Проблемы также возникают и при других нарушениях равновесия, например при отсутствии одного из родителей в результате развода или раздельного проживания. Когда подросток испытывает новые роли и борется за достижение новой идентичности, родительский авторитет может подвергнуться суровому испытанию в случае неполной семьи.

Меняющаяся американская семья

Борьба подростка за идентичность, независимость и взаимозависимость часто происходит в контексте переходного периода в семье. Принимая во внимание, что почти половина детей живет в семьях, расколотых разводом, или с матерью-одиночкой, характерным признаком детства и отрочества–юности, по крайней мере на время, становится неполная семья. На рис. 13-1 представлена диаграмма, отражающая различия в условиях семейной жизни детей в возрасте до 18 лет по признаку «наличие родителей». Несмотря на распространенное мнение, что младшие дети более уязвимы к заменам, связанным с разводом, чем подростки, заключение разведенными родителями нового брака, по-видимому, все же сильнее всего сказывается на подростке (Hetherington, 1992).

Даже в полных семьях оба родителя обычно целый день на работе, — в результате и в неполных, и в полных семьях одна и та же проблема: подростки растут без присмотра. Это значит, что миллионы подростков предоставлены сами себе в период после школы и до прихода родителей с работы.

Интересно посмотреть, как эти перемены в американской семье повлияли на ответственность подростков за домашнюю работу. В одном исследовании ученые получили неожиданные результаты (Benin, & Edwards, 1990). В семьях, где оба родителя работают, подростки менее склонны помогать в ведении домашнего хозяйства, чем в семьях, где матери, по традиции, сидят дома. Кроме того, требования к подросткам в этой сфере различаются в зависимости от их пола. Если сыновья родителей, занятых полный рабочий день, тратят на работу по дому на треть меньше времени, чем сыновья домохозяек, то дочери — на четверть больше, чем их сверстницы в традиционных семьях. В противоположность этому, матери-домохозяйки

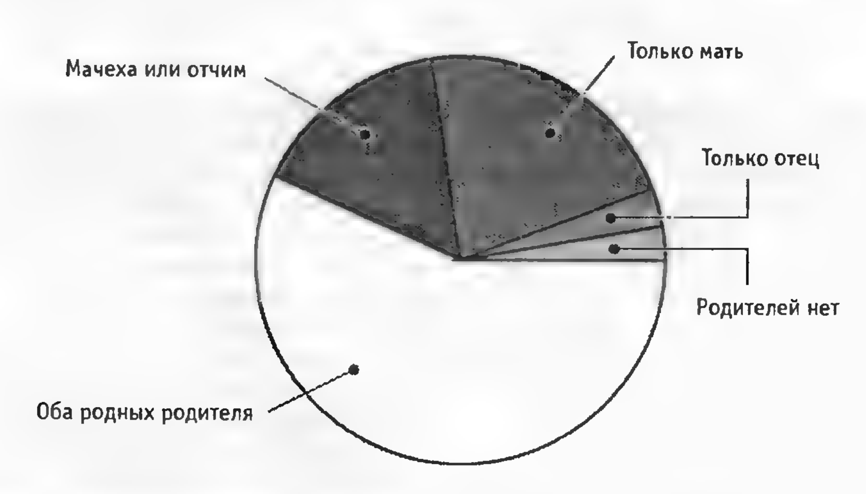


Рис.13-1. Наличие родителей у детей в возрасте до 18 лет.

Источники: U.S. Bureau of the Census (1990). Statistical Abstract of the United States. 1990, 110th ed. (p. 53). Washington DC: U.S. Government Printing Office. Cherlin A. & McCarthy J. (1985, February). Remarried couple households: Journal of Marriage and the Family, 47, 23–30.

ожидают от своих юных сыновей и дочерей равного вклада в работу по дому. Почему так происходит? Исследователи полагают, что работающие матери больше полагаются на дочерей в том, что они выполнят все поручения, поэтому и перекладывают на них бóльшую часть домашних забот. Матери-домохозяйки, имея возможность следить за выполнением работы, вполне способны достичь своих целей, поручив половину ее сыновьям.

Какова реакция подростков на новые стрессы и сложные обстоятельства, связанные с переменами в американской семье? Одни берут на себя больше обязанностей. Другие находят разрядку в поведении, идущем вразрез с требованиями общества. Третьи ослабляют связи с семьей, сосредоточиваясь на группе сверстников.

Оставление родительского дома

Семьи должны перестраиваться по мере того, как юноши и девушки становятся все более независимыми и готовыми к тому, чтобы покинуть родительский дом. Это непростая задача. Родители и дети должны пересмотреть свои роли. Подросткам требуется совсем иная поддержка, чем младшим детям, прежде всего потому, что они активно исследуют свою независимость. В обособлении и самоутверждении нет ничего опасного; это соответствует возрасту и играет решающую роль в развитии. В одних семьях это событие поощряется, в других — вызывает протест.

Исследователи определяют 3 измерения в функционировании семьи: *сплоченность*, *адаптируемость* и *качество коммуникации* (Barnes, & Olsen, 1985). В большинстве случаев процесс обособления происходит менее болезненно, если у семьи средний, а не высший, уровень сплоченности и адаптируемости. Лучше всего, когда семьи оказываются довольно гибкими и способными к изменению отношений и образа жизни в известных пределах, но все же не настолько «свободно организованными», что происходящее в них напоминает «броуновское движение». Кроме того, сплоченность семьи — ценное качество, но оно не должно достигаться ценой подавления индивидуальности ее членов. Семьи лучше всего адаптируются к уходу выросших детей в тех случаях, когда способны обговорить грядущие перемены без лишних эмоций, принимая во внимание желания и потребности всех членов семьи. Сплоченность семьи можно сохранить, если родители и решившие жить отдельно дети способны пойти друг другу навстречу, учитывая личные интересы, и установить отношения взаимозависимости (Grotevant, & Cooper, 1985). Сохранению сплоченности семьи помогает и открытое общение, которое позволяет ее членам прояснять в ходе обсуждений все спорные вопросы и находить приемлемые для всех решения. Результаты ряда исследований указывают на то, что отцы играют ключевую роль в содействии взрослеющим детям найти верный баланс между стремлением отделиться и сохранить связи с семьей, и эта роль возрастает к моменту, когда юноши и девушки готовы оставить родительский дом. Отцы, которые придают большое значение самостоятельности, предоставляют тинэйджерам возможности, в которых они нуждаются, чтобы сформировать свою идентичность и начать отвечать за свои действия. Исходя из того факта, что тинэйджеры обычно конфликтуют с отцами реже, чем с матерями, можно предположить, что отцы им меньше мешают и относятся к их стремлению к независимости с большим уважением. Та-

ким образом, многие юноши и девушки свободно следуют своим интересам, а не тратят силы на противоборство с отцами.

Помочь юношам и девушкам сформировать свою идентичность и отделиться от родителей значительно труднее в неполных семьях. Некоторые исследователи отмечают, что когда в этом процессе участвуют другие взрослые, например дедушка, тетя или учитель, он проходит менее болезненно как для матери (отца), так и для их находящегося на пути к взрослости ребенка.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Какую роль играет конфликт в коммуникации между подростками и их родителями? Почему большинство конфликтов приходится на подростковый возраст?
2. Как стили родительского поведения влияют на межпоколенную коммуникацию?
3. Опишите те изменения функционирования семьи, которые помогают юношам и девушкам стать независимыми взрослыми.

По мере того как зависимость детей от семьи ослабевает, усиливается их зависимость от круга друзей, которые обеспечивают им эмоциональную поддержку и служат полигоном для испытания новых ценностей (Douvan, & Adelson, 1966; Douvan, & Gold, 1966). В общении с близкими друзьями подросток вырабатывает идентичность. Чтобы суметь принять эту идентичность, подросток должен чувствовать, что другие его принимают и любят. Далее мы рассмотрим поистине огромное влияние сверстников и близких друзей на развивающегося подростка.

СВЕРСТНИКИ, ДРУЗЬЯ И СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА

В период отрочества необыкновенно возрастает значение групп сверстников. Подростки ищут поддержки у других, чтобы справиться с физическими, эмоциональными и социальными переменами отрочества. Понятно, что они ищут поддержки у тех, кто испытывает то же самое, то есть у сверстников.

Чтобы определить, сколько времени подростки проводят в кругу сверстников, а сколько — с другими людьми, включая родителей, Ксикзентмихали и Ларсон (Csikszentmihalyi, & Larson, 1984) придумали остроумный способ проследить и зафиксировать характер занятий тинэйджеров. Раздав старшеклассникам пейджеры, они звонили им несколько раз в течение дня и вечера, чтобы среди прочего узнать, кто находится в этот момент рядом с ними. Подростки проводили со сверстниками значительно больше времени, чем со взрослыми. И если с семьей, включая родителей, братьев и сестер, они находились около одной пятой своего времени, то половину его — в кругу сверстников, включая друзей и одноклассников. Четверть времени они оставались одни. По мнению исследователей, количество времени, отдаваемое сверстникам, к старшим классам школы увеличивается.

Круг ровесников играет основную роль в развитии социальных навыков подростка. Характерные для тинэйджеров отношения равенства помогают выработке положительных реакций на различные кризисные ситуации, с которыми сталкиваются молодые люди (Epstein, 1983; Hawkins, & Berndt, 1985). Тинэйджеры перенима-

ют у своих друзей и сверстников виды поведения, ценимые обществом, и наиболее подходящие им роли. Социальная компетентность — основная составляющая способности подростка приобретать новых друзей и сохранять старых (Fischer, Sollie, & Morrow, 1986).

Как вы увидите в дальнейшем, развитие социальной компетентности базируется, частично, на способности подростка к социальным сравнениям. Эти сравнения дают ему возможность сформировать личную идентичность, а также выявить и оценить характерные черты других. На основании этих оценок подростки выбирают друзей и определяют свое отношение к различным группам и компаниям, составляющим часть окружения сверстников. Кроме того, перед подростками встает задача анализа противоречащих друг другу ценностей сверстников и родителей. Как вы увидите в дальнейшем, преодоление границ между ними может быть сопряжено с трудностями.

Социальное сравнение

Социальное сравнение, процесс, которым все мы пользуемся, чтобы оценить свои способности, формы поведения, свойства личности, внешность, реакции и общее чувство *Я* при сопоставлении с другими, приобретает огромное значение в период отрочества и юности. На пути от отрочества к юности этот процесс претерпевает изменения (Seltzer, 1989). В период отрочества подростки тратят время и силы на то, чтобы найти себя на пестрой «арене равных», включающей множество людей различных типов. Подростки используют эту арену, чтобы испытать себя и определить, кто они есть и кем хотят стать. В это время подростки сосредоточивают свое внимание на том, как они выглядят, и на свойствах личности, которые делают их популярными, например чувстве юмора или дружелюбии. Этот процесс влечет за собой появление широкого круга знакомств, но лишь некоторые становятся близкими друзьями. Зельцер считает, что хотя на этой стадии подростки активно общаются со сверстниками, многим их отношениям недостает интимности. Им нужно время, чтобы разобраться в полученной информации, укрепить свою идентичность и развить уверенное чувство *Я*. В юности процесс социального сравнения меняется. Теперь юноши и девушки ищут друзей по принципу подобия, замещая *количество* друзей *качеством* близкой дружбы с немногими разделяющими их взгляды и ценности сверстниками. И если на первом этапе в отношениях было мало интимности, задушевности, теперь она становится неотъемлемым признаком дружбы со сверстником того же пола (Atwater, 1992; Seltzer, 1989).

Тесная дружба и близкие отношения

Таким образом, между 12 и 17 годами у тинэйджеров развивается способность устанавливать более тесные и глубокие дружеские отношения. В этот период они, вероятно, все чаще будут соглашаться с утверждениями типа: «Я знаю, что свободно могу поговорить со своим другом почти обо всем» или: «Я без слов понимаю, что мой друг чувствует». Это усиление близости отмечают как девушки, говоря о своих подругах, так и юноши, имея в виду своих друзей.

Сверстники выступают в роли аудитории, беспощадно критикующей или горячо поддерживающей идеи, новшества и поведение своих друзей.

Большинство тинэйджеров говорят, что у них есть один-два «лучших друга» и несколько «хороших друзей». Эти дружеские отношения имеют тенденцию к стабильности и обычно длятся не менее года. Неудивительно, что устойчивость дружеских отношений, в целом, усиливается при переходе от отрочества к юности. Тинэйджеры склонны выбирать друзей, исходя из общих интересов и занятий, равенства отношений, преданности и обязательств. Фактически, они указывают на предательство как на основную причину разрыва дружбы (Hartup, 1989).

Таблица 13-2

Процент юношей и девушек, обращающихся за советом к сверстникам

Вопросы	Девушки	Юноши
На что потратить деньги	2	19
С кем пойти на свидание	47	41
В какой клуб вступить	60	54
Проблемы личного характера	53	27
Как одеться	53	43
Какие курсы пройти в школе	16	8
Какое хобби выбрать	36	46
Выбор будущей профессии	2	0
В каком общественном мероприятии принять участие	60	66
Поступать ли в колледж	0	0
Какие книги читать	40	38
Какие журналы купить	51	46
Как часто ходить на свидания	24	35
Участие в вечеринках со спиртным	40	46
Выбор будущего супруга	9	8
Быть ли твердым в своих решениях	29	30
Насколько интимным может быть свидание	24	35
Сведения о сексе	44	30

Источник: Adapted from Sebald H. (1989, Winter). Adolescents' peer orientation: Changes in the support system during the past three decades. Adolescence, pp. 940–941.

По мере того как дружба приобретает все более глубокий и интимный характер, тинэйджеры все чаще обращаются за советом по самым разным вопросам к близким друзьям, а не к родителям. Как видно из табл. 13-2, юноши и девушки советуются с друзьями по поводу того, в какой клуб вступить или с кем пойти на свидание. Однако по таким вопросам, как образование, финансы и планирование карьеры, они по-прежнему ищут совета у родителей (Sebald, 1989).

Свидания. Одновременно с усилением интимности дружбы между представителями одного пола начинают появляться дружеские отношения между представителями противоположного пола. Известно, что у девушек близкие дружеские отношения с противоположным полом завязываются раньше, чем у юношей (Sharabany, Gershoni, & Hoffman, 1981).

В отрочестве взаимодействие с противоположным полом по большей части происходит в подростковых группах. Многие 14–15-летние ребята предпочитают эти контакты внутри группы более близким отношениям, предполагаемым обстановкой свидания. «Пойти проветриться» (посидеть компанией и поболтать в пиццерии, в сквере на углу или в каком-нибудь другом общественном месте) — самый популярный способ времяпрепровождения в отрочестве, и чем старше становятся подростки, тем чаще компания оказывается «смешанной». Этот тип взаимодействия — часто первый шаг в научении тому, как строить отношения с противоположным полом. Отрочество — стадия испытаний, фантазий и открытий относительно того, что значит действовать в смешанных компаниях и смешанных парах Оно предоставляет подросткам период проб, когда они накапливают информацию и опыт для формирования базисных установок в отношении половых ролей и сексуального поведения, не ощущая при этом необходимости в слишком тесных отношениях с противоположным полом (Douvan, & Adelson, 1966).

Согласно Брюсу Роско и его коллегам (Roscoe et al., 1987), свидания в отрочестве и юности выполняют 7 функций, суть которых можно свести к следующему.

1. *Развлечение* — возможность развлечься, повеселиться со сверстником противоположного пола.
2. *Социализация* — возможность для представителей противоположного пола узнать друг друга и развить подходящие способы взаимодействия.
3. *Статус* — возможность поднять свой статус в группе сверстников, появившись среди них с достойным «парнем» или желательной «подружкой».
4. *Выбор брачного партнера* — возможность завязывать отношения с представителями другого пола с целью выбора жены или мужа.
5. *Секс* — возможность приобрести сексуальный опыт или получить сексуальное удовлетворение.
6. *Товарищеские отношения* — возможность обрести друга противоположного пола, с которым можно общаться и вести общие дела.
7. *Интимность* — возможность установить тесные, много значащие отношения с человеком противоположного пола.

Роско и его коллеги опрашивали тинэйджеров разных возрастных групп с целью выяснения установок в отношении свиданий. Они обнаружили, что представи-

тели младшей возрастной группы — подростки — относятся к свиданиям как средству получения немедленного удовольствия; они считают развлечение и повышение статуса важными мотивами для назначения свиданий. Они ищут свиданий с теми, кто физически привлекателен, хорошо одевается и нравится другим. Представители старшей возрастной группы, приходящейся на юность, относятся к свиданиям более серьезно. Их меньше занимает внешность и больше интересуют качества личности и планы на будущее. Важными мотивами свиданий они считают товарищеские отношения и выбор брачного партнера. В обеих возрастных группах проявляются любопытные половые различия: девушки считают интимность более важной, чем секс, тогда как для юношей сексуальные отношения несравнимо важнее интимности (Roscoe et al., 1987).

В общем, тинэйджеры склонны выбрать в друзья или назначить свидание тем, кто принадлежит к тому же социальному классу, у кого те же интересы, нравственные ценности и образовательные цели (Berndt, 1982). Они все больше начинают понимать, что представляют собой те или иные группы сверстников, и их очень заботит, «на уровне» ли их группа. Подростки прекрасно понимают, к какой группе принадлежат, и обычно сознают ее влияние на свои статус и репутацию. Действительно, социальный статус группы оказывает определенное влияние на самоуважение ее членов: тинэйджеры, принадлежащие к группам с высоким социальным статусом, склонны к высокой самооценке (Brown, & Lohr, 1987). Далее мы подробнее рассмотрим потребности подростков в общении со сверстниками и в уединении.

Клики, компании и уединение

Группы сверстников по количеству членов делятся на два основных типа: более крупные, включающие от 15 до 30 человек, называются компаниями; более малочисленные — от 3 до 9 человек — кликами. Обычная компания состоит из нескольких клик. Вследствие малочисленности, клики более сплоченны. Подростки в них подбираются со сходными биографиями, характерами, интересами и репутацией: например «качки», «популяры», «умники», «наркоты» (Brown, & Lohr, 1984; Dunphy, 1963, 1980). На протяжении большей части отрочества группы состоят только из мальчиков или только из девочек; позже они становятся смешанными. Эта пере-

Малочисленность клики делает ее очень сплоченной

мена совпадает по времени с первыми свиданиями. По Данфи (Dunphy, 1980), небольшие однополые клики поглощаются или соединяются с другими группами того же пола, затем расширяются за счет включения групп противоположного пола и, наконец, образуются заново, но уже как смешанные группы (Atwater, 1992).

Хотя 80 % тинэйджеров входят в группы сверстников, значительные 20 % в них не состоят. Обычно мы считаем их одиночками. Большинство из нас думает, что быть в одиночестве — плохо, по собственной воле на это никто не пойдет. Однако это не всегда так. Творческая работа — живопись, музыка, труд писателя например, — требует уединения. Творческие люди часто стремятся к нему — и для того, чтобы создавать, и для того, чтобы подумать. Уединение несет в себе многие другие положительные качества. Некоторые люди, побыв одни, чувствуют, что словно родились заново или исцелились. Многие хотят побыть одни по той же причине, что и художник или писатель, — только так они могут все обдумать и найти решение своих проблем (Marcoen, Goossens, & Caes, 1987).

Все же уединение имеет и отрицательную сторону. Это состояние может вызывать тяжелые чувства непринятия, изоляции, подавленности и скуки. Таким образом, существуют два типа субъективного переживания одиночества. Один — *невольное одиночество*, которое воспринимается как несчастье; реакция на невольное одиночество — поиск общества других людей или отгораживание от них из-за ощущения отверженности. Другой тип субъективного переживания одиночества — *добровольное уединение*, которое воспринимается как освобождение от гнета окружающего мира, как возможность для творчества или психологического восстановления.

Некоторые из нас испытывают чувство одиночества при переходе от детства к отрочеству. У других это чувство не связано с возрастом, в котором они расстаются с детством, а вызвано ссорой с друзьями или ощущением, что сверстники их отвергают (Marcoen et al., 1987). Третьи добровольно отказываются на время от широкого круга общения, чтобы справиться со своими проблемами, не испытывая при этом давления других людей. Одна из основных забот, с которыми сталкиваются тинэйджеры, — как справиться с противоречиями между ценностями родителей и сверстников, чтобы сформировать собственную идентичность.

Преодоление границ: сверстники и родители

Как мы уже видели, фоном, на котором развертываются отношения подростков со сверстниками, являются их отношения с семьей. Реакция подростков на сверстников опосредуется обычаями и традициями культуры, в которой они выросли. Эти обычаи и традиции связаны с социоэкономическим статусом, профессией, этнической и религиозной принадлежностью их родителей и целым рядом других факторов. Поэтому противоречие во взглядах на мир, которых придерживается семья и сверстники, просто неизбежно. Все тинэйджеры должны «перейти границу» между этими двумя мировоззрениями, чтобы определить свою собственную идентичность.

Для некоторых подростков эта граница особенно ощутима. Например, подростки-индусы, чьи родители иммигрировали в Соединенные Штаты, сталкиваются с двумя видами обычаев, многие из которых явно противоречат друг другу. Им прихо-

дится решать, как одеваться и причесываться — традиционно, следуя требованиям родителей, или следуя стилю американских сверстников. Когда Миллер (Miller, 1995) исследовала, как подростки-индусы разрешают этот конфликт, она обнаружила, что подобные конфликты гораздо тяжелее для девочек, чем для мальчиков. Прежде всего, девочки должны найти выход из конфликта между строгими индусскими нормами, которые требуют предельной скромности на публике, включая длинные, заплетенные в косу волосы, и свободным стилем в одежде и прическе, принятым в Соединенных Штатах. Миллер отмечает, что влияние группы сверстников то и дело «перевешивает» влияние родителей. Даже во время религиозных церемоний в храмах встречаются девочки-подростки, одетые в шорты, тогда как на родителях — традиционные сари или куртка/шаровары. И в повседневной жизни девочки-индуски, живущие в Соединенных Штатах, часто ходят в шортах и с распущенными волосами.

Конфликты также возникают, когда строгие критерии оценки индусами свиданий и добрачных половых связей сталкиваются с более либеральными ценностями юношеской субкультуры США. Индийский психоаналитик Садхир Какар поясняет: «Что касается секса, Запад воспринимают как гигантский публичный дом, одновременно ностальгически идеализируя "хорошую" индийскую женщину со всей ее чистотой, скромностью и целомудрием. Для индийцев, живущих на Западе, эта идеализация и лежащее в ее основе расщепление несут в себе больший эмоциональный заряд и сильнее переживаются, чем если бы дело происходило в самой Индии. Поэтому неизбежная американизация жен и дочерей служит причиной глубоких эмоциональных стрессов у мужчин и эксплозивных конфликтов в семье» (Kakar, 1986, p. 39).

Трудный акт перехода границы между ценностями и обычаями родителей и сверстников приходится совершать всем подросткам, а не только недавним иммигрантам. Многие подростки, живущие в городах, вынуждены выбирать между субкультурой сверстников, превозносящей наркотики и преступность, и ценностями родителей, подчеркивающих важность труда в рамках закона. Подростки, еще находящиеся в процессе самоопределения, склонны либо слишком строго разграничивать миры родителей и сверстников, либо рабски следовать строгим предписаниям группы сверстников в поведении, манере одеваться и во всем остальном, что представляется значимым в этом возрасте.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Охарактеризуйте развитие дружеских отношений на протяжении отрочества и юности.
2. В чем разница между компанией и кликой и почему для подростков иногда важно побыть в одиночестве?
3. Почему подросткам иногда трудно преодолеть границы между видением мира родителями и сверстниками?

Несомненно, выбор личных ценностей — главная задача юности, как и выбор индивидуальной линии поведения. Далее мы рассмотрим тот процесс, в ходе которого подростки приходят к ответу на вопрос, кто они есть.

ЦЕННОСТИ, ИДЕАЛЫ И АЛЬТЕРНАТИВЫ ОБРАЗА ЖИЗНИ

Процесс селекции системы руководящих ценностей вряд ли нов для подростка. Развитие совести и моральных норм начинается очень рано в процессе социализации, когда только что начавшего ходить малыша учат, что нельзя дергать другого за волосы, лгать или отбирать у других игрушки. В детстве способы социального научения — в особенности подражание ролевым моделям и получаемые вознаграждения или наказания — играют весьма важную роль в нравственном развитии ребенка.

Это раннее обучение формирует лишь часть системы ценностей зрелого человека. Многие психологи считают, что с такими процессами, как подражание поведению модели, идентификация, поощрение и наказание, которые учат ребенка отличать хорошее от плохого, и нельзя добиться большего. Они служат лишь средствами обучения внешней морали, которую ребенок затем интернализует. Но для того чтобы стать зрелым человеком, индивидуум должен в итоге переоценить и проанализировать эти моральные принципы, чтобы построить связную, непротиворечивую систему ценностей.

В этом разделе будет рассмотрен процесс переоценки, который дает юношам и девушкам возможность выработать в конечном итоге собственную систему ценностей. Этими ценностями тинэйджеры руководствуются, принимая жизненно важные решения, включая решения о допустимой для себя степени риска, связанного с различными моделями поведения, включая и такие, как употребление наркотиков и противоправные действия. Мы начинаем с обсуждения влияния социальных обстоятельств на выбор ценностей и принятие решений юношами и девушками.

Принятие решений в социальном контексте

Содержание юношеских ценностей в большой степени зависит от культурного контекста и исторического периода, в котором живет подрастающее поколение. В истории было немало моментов, когда юноши и девушки брали на себя роль «совести общества». В новейшей американской истории мы можем обнаружить это в движениях за гражданские права и антивоенных выступлениях, в борьбе феминисток за равноправие и в кампаниях в защиту окружающей среды. Юноши и девушки участвовали в этих общественных движениях по многим причинам, как альтруистическим, так и корыстным. Одни тщательно продумывали свои нравственные позиции и старались воплотить их в жизнь, другие просто хотели быть частью группы.

В каждом десятилетии молодые люди, в особенности студенты колледжей, были среди первых, кто отвергал старые ценности и принимал новые. Ряд ценностей и социальных установок, которыми студенчество потрясло мир в 60-х годах, был усвоен рабочей молодежью. Средние американцы начали широко выражать недовольство политической системой и крупным капиталом, размышлять над свободным отношением к сексу и придавать меньше значения официальной религии. С конца 70-х годов юноши и девушки разделили общую тенденцию к консерватизму в религии и политике. Почти не вызывает сомнения, что восприимчивость молодежи к новым идеям и ценностям явилась движущей силой изменения ценностной структуры общества.

Хотя молодые люди сегодня более консервативны, чем в 60-х и 70-х годах, они продолжают придерживаться системы ценностей предыдущих десятилетий. Большинство юношей и девушек, например, все еще верят в право на сексуальные отношения до брака и аборты. Многие охотно пускаются в рискованные теоретические и моральные рассуждения ради того, чтобы оспорить и опровергнуть твердые убеждения эпохи, — неважно либеральные или консервативные. По мнению Бомринд (Baumrind, 1987), «молодежь может создать моральную утопию идеального мира, в котором неравенства справедливо устраняются, а сверстники оказывают друг другу поддержку и заботу, находясь в отношениях взаимной любви и взаимозависимости». К сожалению, в реальной жизни такое представление не находит практического подтверждения. Молодые люди, твердо придерживающиеся подобных взглядов, могут почувствовать себя отверженными и поверить, что в обществе нет места для нравственной деятельности. Опасность состоит в том, что эти юноши и девушки могут стать циничными, чуждыми и враждебными обществу.

Способность взглянуть на мир другими глазами и построить систему ценностей, отличную от родительской, — основная цель того процесса переоценки, который имеет место в отрочестве и юности. Как вы увидите далее, эта переоценка является центральным моментом нравственного роста.

Переоценка ценностей в отрочестве и юности

В доподростковый период дети могут быть не в состоянии создать свою систему ценностей, даже если хотят этого. До наступления отрочества они не обладают когнитивной способностью, позволяющей учитывать все возможные решения, переходить от частного к общему, использовать логику причинно-следственных связей, думать о прошлом и будущем и принимать во внимание гипотетические варианты. Способность выполнять эти когнитивные задачи появляется в отрочестве, а возможно, и несколько позже, или не появляется совсем. Новообретенные интеллектуальные возможности подростков делают переход к взрослости периодом, отмеченным изменениями в идеалах, ценностях и установках.

Построение и переоценка системы ценностей — основной процесс морального развития в подростково-юношеском возрасте. По Хоффману (Hoffman, 1980), моральное развитие идет 3 различными, частично совпадающими, путями. Первый — *основанное на тревоге сдерживание*, то есть социально приемлемое поведение, вызванное страхом перед наказанием. Дети научаются связывать наказание, исходящее от родителей и других людей, с неприемлемым поведением. В конечном счете они справляются со страхом наказания, воздерживаясь от запрещенных действий. Итогом становится интернализация запретов — и действительного наказания больше не требуется. Что касается второго пути, то, по мере того как дети становятся старше, они научаются *основанной на эмпатии заботе* о других. Эта моральная перспектива сочетает способность человека разделять чувства других с развивающейся когнитивной способностью представлять себе, что чувствует другой и как собственное поведение может изменить внутреннее состояние других людей. В-третьих, моральное развитие детей и подростков происходит благодаря развитию *мышления на уровне формальных операций*, в процессе которого они

приобретают опыт проверки гипотез, переоценки информации и переформулирования понятий (одна из теорий, объясняющих эту линию морального развития, — модель Колберга, которую мы обсуждали в главах 11 и 12).

Эти 3 типа морального развития не являются ни хронологическими стадиями, ни взаимно исключающими процессами. Согласно Хоффману, они обычно сосуществуют у всех взрослых. Но в отрочестве и юности значение каждого из них может меняться. Например, мораль, основанная на страхе наказания, может оказаться серьезно подорванной в антиавторитарной студенческой среде, где господствующее положение занимают ценности сверстников. В то же время эмпатия может разрушаться в столкновениях с суровыми жизненными реалиями, склоняющими подростков и юношество к нравственному цинизму. В противоположность этому, мораль, основанная на понятиях и принципах, может укрепляться во встречах с духовными лидерами и учителями и в напряженных дискуссиях, которые стимулируют интеллектуальное обеспечение эмпатических намерений. Наконец, некоторые юноши и девушки могут совершать переход к зрелости, осуществляя лишь незначительную переоценку своей системы ценностей. Это часто свойственно молодым людям в статусе предрешенности или тем, кто ведет жизнь в жестко регламентированной однородной среде, например в военных училищах. В этих случаях детская мораль может принимать облик политического консерватизма (Hoffman, 1980).

Риск в подростковом и юношеском возрасте

Переоценка ценностей ведет к переоценке риска, в связи с чем некоторые молодые люди участвуют во многих рискованных затеях. Юноши и девушки занимаются «опасным» сексом, — иногда с несколькими партнерами, — употребляют наркотики, «гоняют» на автомобилях и т. д. Подчас их рискованное поведение включает и одно, и другое, и третье. Поколение 10–19-летних представляет собой единственную часть населения США, среди которой смертность не снижалась быстро за последние два десятилетия (U.S. Dept. of Health and Human Services, 1991).

Естественно, некоторые тинэйджеры более склонны к рискованному поведению, чем другие, и зачастую, с возрастом «репертуар смертельных номеров» у них еще более расширяется (Jessor, 1993). Что касается других, то они направляют характерный для отрочества прирост энергии и интеллектуальной любознательности в иное русло, например в спорт или в социально полезную деятельность. Так, многие тинэйджеры включаются в общественную деятельность, участвуя в работах по очистке окружающей среды, строительстве домов в рамках программы «Среда обитания» или ухаживая за больными детьми. Важно иметь в виду, что лишь незначительной части тинэйджеров свойственно рискованное поведение с деструктивными намерениями.

Когда тинэйджеры ведут себя рискованно, они делают это по разным причинам. Они могут попасть в беду, потому что не сознают степень риска своего поведения. Им может не хватать информации — предупреждения взрослых либо не эффективны, либо подростки не обращают на них внимания. Многие исследователи считают, что рискующие тинэйджеры недооценивают вероятность печального исхода; другими словами, они считают себя *неуязвимыми*. Они сосредоточивают внимание, в

основном, на преимуществах рискованных форм поведения — возможности вырасти в глазах сверстников или пьянящем чувстве свободы от запретов. Такое объяснение согласуется с предложенными Элкиндом (Elkind, 1967) понятиями воображаемой аудитории и персонального мифа. Элкинд полагал, что персональные мифы наделяют подростков уверенностью в том, будто с ними не может случиться ничего плохого (см. главу 12).

Более чем 20-летние исследования подросткового и юношеского риска указывают на многочисленные его причины (рис. 13-2 [1]). Факторы, вызывающие рискованное поведение, подразделяются на 5 областей: биология/генетика, социальная среда, воспринимаемое окружение, личность и актуальное поведение. Взаимосвязь этих факторов является причиной разнообразных форм связанного с риском поведения или образа жизни тинэйджеров.

Как родители могут уберечь подростков от опасных затей и занятий? Многие начинают сотрудничать со школой, с инспекторами полиции по делам несовершеннолетних или с учителями, когда у их ребенка возникают неприятности, и следят, чтобы он не пристрастился к наркотикам или к другому деструктивному поведению. Некоторые семьи отправляют подростка в безопасное место, например в закрытое учебное заведение, когда понимают, что ему не устоять против негативного соседства или влияния группы сверстников (Jessor, 1993). В общем, когда у подростков развиты самоуважение, чувство компетентности и принадлежности к крепкой семье и твердому общественному порядку, менее вероятно, что они будут испытывать потребность в рискованном поведении (Jessor, 1993).

Употребление наркотиков

Одна из самых распространенных форм рискованного поведения в отрочестве и юности — употребление наркотиков, включая табакокурение и употребление алкоголя. Из всех разрешенных и запрещенных препаратов, широко распространенных в США, чаще всего употребляют табак и спиртные напитки. Их можно легко и вполне законно приобрести, и они широко используются взрослыми. Фактически, многие подростки считают открытое употребление алкоголя и табака признаком взрослости. Тинэйджеры, тяготеющие к наркотикам, легко могут достать и запрещенные: марихуану, кокаин и другие.

Курение. Для многих тинэйджеров сигареты — притягательный символ зрелости, несмотря на очевидность того, что курение опасно для здоровья. Оно вызывает

---

[1] Пояснения к рис. 13-2:

*Аномия (от *франц.* anomie — *буквально*: беззаконие) — состояние общества, в котором заметная его часть, зная о существовании обязывающих к определенному поведению норм, относится к ним негативно или безразлично. В данном контексте аномия трактуется с позиций американского социолога Р. Мертона, согласно которому это состояние возникает тогда, когда люди не могут достичь навязываемых обществом целей «нормативными» (законными) средствами. — *Прим. науч. ред.*

**Используемый в оригинале довольно неопределенный термин *amotivation*, по-видимому, можно трактовать в качестве антонима термина *motivation* (мотивация), — при условии определения мотивации как процесса побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации. — *Прим. науч. ред.*

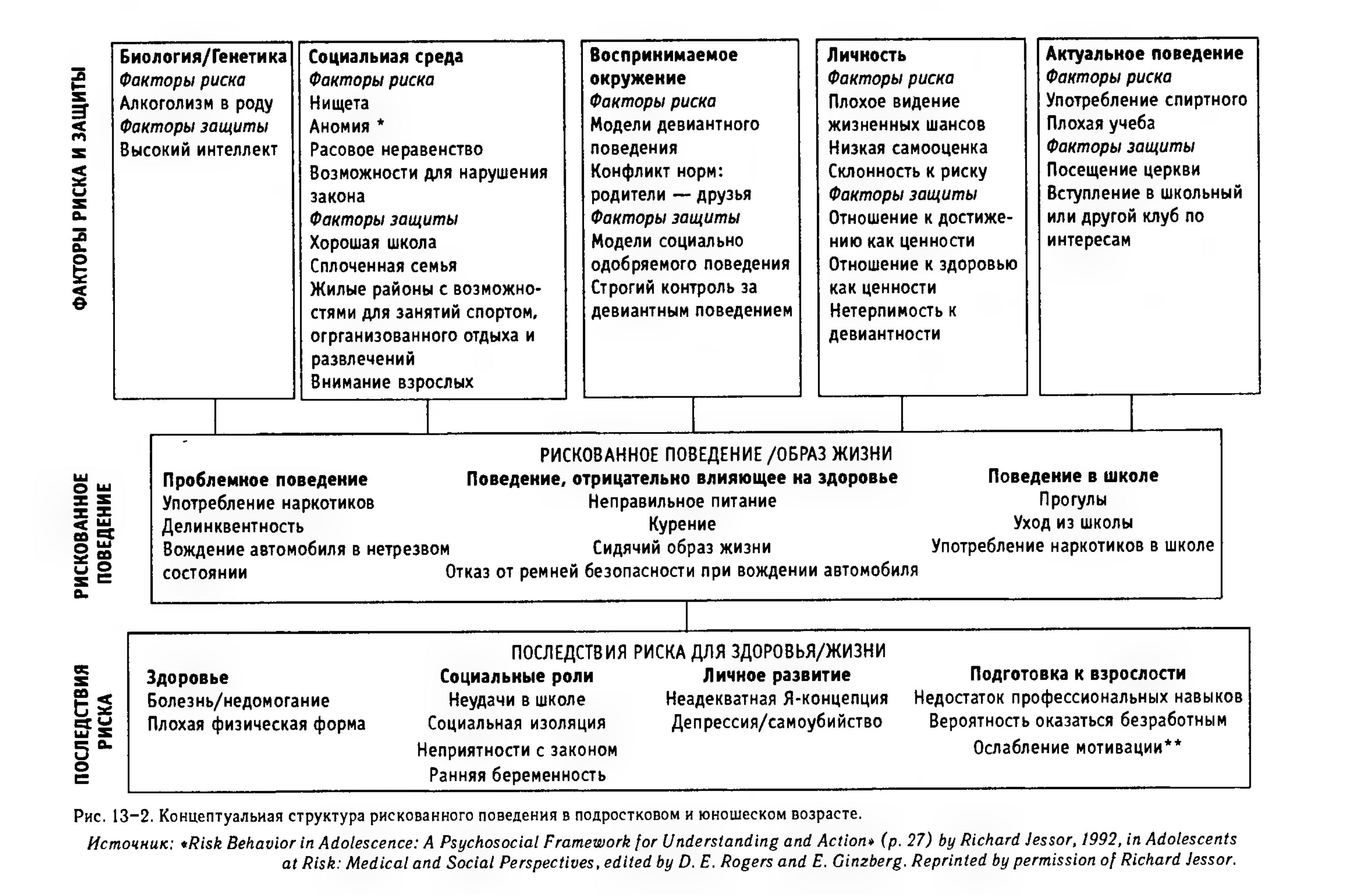


Рис. 13–2. Концептуальная структура рискованного поведения в подростковом и юношеском возрасте.

Источник: «Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action» (p. 27) by Richard Jessor, 1992, in Adolescents at Risk: Medical and Social Perspectives, edited by D. E. Rogers and E. Ginzberg. Reprinted by permission of Richard Jessor.

сердцебиение, одышку, сужает сосуды, раздражает горло и приводит к образованию налетов на чувствительной легочной ткани. Многолетнее курение ведет к преждевременным инфарктам, раку легких или горла, эмфиземам и другим легочным заболеваниям. Умеренное курение сокращает жизнь в среднем на 7 лет (Eddy, 1991).

Сегодня курение как символ юношеского протеста, по-видимому, вытесняется использованием других наркотиков. В Америке количество курящих подростков резко сократилось с 1977 по 1981 год, так как значительная часть молодых людей осознала, насколько это вредно для здоровья. Количество старшеклассников (11–12-е классы), курящих каждый день, сократилось с 29 % до 20 %, а тех, кто выкуривает в день полпачки сигарет и больше — с 20 % до 13 %. Однако в 80-е годы спад прекратился. В 1988 году 18 % старшеклассников курили ежедневно, 11 % выкуривали в день полпачки сигарет и больше (National Institute on Drug Abuse, 1989).

В прошлом мальчики начинали курить раньше, чем девочки, и курили чаще. Но с 1977 года, согласно опросам, курящих девочек-подростков оказалось больше, чем мальчиков. Больше половины как мальчиков, так и девочек начинают курить где-то с 9-го класса школы, часто под давлением сверстников. После школы многие из тех, кто только «баловался» сигаретами, начинают курить всерьез. Каждый 4-й молодой человек курит каждый день, а каждый 5-й (20 %) выкуривает в день полпачки сигарет и больше (National Institute on Drug Abuse, 1987). Взрослые продолжают курить, потому что отвыкнуть от никотина трудно.

Алкоголь. Алкоголь действует как депрессант, и потому последствия алкогольного опьянения сходны с последствиями приема снотворного. При употреблении его в небольших дозах психологические эффекты включают ослабление внутренних запретов и сдержанности, усиление ощущения благополучия и ускоренное чувство времени. Многие выпивают, чтобы снять напряжение и облегчить общение. В больших дозах алкоголь может вызвать искаженное восприятие реальности, нарушить координацию движений, сделать неразборчивой речь; неумеренные дозы могут привести к потере сознания и даже к смерти. Воздействие алкоголя на человека зависит не только от дозы, но и от индивидуальной толерантности к спиртно-

Сегодня реклама сигарет избрала своей мишенью тинэйджеров, среди которых больше курящих девочек-подростков, чем мальчиков.

му. Длительное употребление алкоголя повышает толерантность к нему, но, в конечном счете, вызывает повреждения печени и головного мозга.

Вероятно, наиболее мощный фактор, влияющий на употребление алкоголя подростками, юношами и девушками, — представление, что употребление спиртного — символ взрослости и зрелости. К концу отрочества больше половины американских подростков уже попробовали спиртное; ко времени окончания школы их количество достигает 92 % (Newcomb, & Bentler, 1989). Хотя, согласно опросам, только 1 из 20 старшеклассников употребляет алкоголь ежедневно, воскресные пирушки становятся весьма распространенным явлением в юношеской среде. По данным анкет, 35 % старшеклассников хотя бы раз за предшествующие две недели выпили пять и больше порций спиртного, 32 % указали, что бóльшая часть или все их друзья выпивают не менее одного раза в неделю. Молодежь постарше и те, кто перешел в разряд взрослых по достижении 21 года, употребляют больше алкоголя, так как по закону имеют право заказывать выпивку в барах и выпивать на вечеринках. Эта картина употребления алкоголя оставалась относительно устойчивой на протяжении последних 10 лет, с единственным небольшим снижением сразу после пика 1980 года (National Institute on Drug Abuse, 1989).

Потребление молодыми людьми спиртных напитков меняется в зависимости от возраста, этнической и религиозной принадлежности, местожительства и пола. Например, самый высокий процент чрезмерного употребления алкоголя «по случаю» наблюдается у молодежи в первые четыре года по окончании школы (свыше 40 %); у мужчин (50 %, в то время как у женщин — 26 %); у молодых людей, не поступивших в колледж; а также у городского населения по сравнению с сельскими жителями (National Institute on Drug Abuse, 1987).

Типичный алкоголик — это мужчина с незаконченным средним образованием из семьи, где пьянство — наследственный порок. Как правило, у него пьющие друзья; он может употреблять также и другие виды наркотиков. У многих алкоголиков серьезные психологические проблемы, такие как депрессия, обедненное чувство идентичности, отсутствие внутренних целей или же нацеленность исключительно на поиск новых ощущений и переживаний.

Марихуана. После алкоголя и никотина, наиболее широко используемое в Соединенных Штатах психотропное средство — марихуана. Этот запрещенный в стране психоделик, по сути, не является ни наркотиком, ни галлюциногеном, однако регулярное употребление марихуаны вызывает у некоторых повышение толерантности к ее действию и легкие симптомы снижения физической активности и психологического ухода (Witters, & Venturelli, 1988). В отчете Национальной академии наук отмечается, что марихуана дает определенные нежелательные краткосрочные эффекты, но о долговременном ее влиянии на организм человека известно мало. Краткосрочные эффекты включают нарушение координации движений и восприятия, наряду с сердцебиением, повышением кровяного давления и возможностью появления респираторных заболеваний (Reinhold, 1982).

Употребление марихуаны подростками и молодежью резко возросло в 70-е годы, но сейчас снижается. Количество старшеклассников (11–12-е классы), которые

хотя бы раз пробовали марихуану, сократилось приблизительно с 60 % в 1980 году до 32 % в 1992 году. Согласно опросам, доля старшеклассников, которые сообщили, что употребляли марихуану в предшествующий опросу месяц, упала с 38 % до 12 % за тот же 12-летний период (National Institute on Drug Abuse, 1992). Отношение к марихуане тоже изменилось: люди сегодня в большей мере сознают ее вред для здоровья. Юноши и девушки отмечают, что их сверстники осуждают употребление запрещенных препаратов и многие резко возражают против ежедневного их употребления. Это изменение в установках сверстников знаменует тенденцию к снижению употребления марихуаны (National Institute on Drug Abuse, 1992).

Кокаин и другие запрещенные психотропные средства. Кокаин, еще один возбуждающий запрещенный препарат, — экстракт растения кока, и официально относится к так называемым малым стимуляторам, а не наркотическим средствам. К нему очень быстро привыкают. Его опасность для физического и психического состояния организма еще полностью не изучена, но среди кокаинистов наблюдались случаи смерти от параличей, сердечных припадков и удушья (Kaku et al., 1991; Witter, & Venturelli, 1988).

К счастью, в настоящее время количество людей, употребляющих кокаин, начало сокращаться по сравнению с периодом роста его употребления в конце 70-х годов. В 1992 году только около 6 % старшеклассников (11–12-е классы) указали при опросе, что они употребляли кокаин; в 1985 году их было около 18 % (National Institute on Drug Abuse, 1992). И что еще важнее, отношение юношей и девушек к употреблению кокаина претерпело резкие изменения: сегодня 97 % из них не одобряют его регулярного употребления (Newcomb, & Bentler, 1989).

Несмотря на эти изменившиеся установки, некоторые тинэйджеры все еще употребляют такую форму кокаина, как «крэк». Стремительность действия крэка, его дешевизна и пригодность для курения сделали его весьма популярным в середине 80-х годов. Хотя когда-либо его пробовали только 5,6 % старшеклассников (Newcomb. & Bentler, 1989), этот процент может быть выше среди тех, кто бросил школу. Чаще крэк употребляют молодые взрослые, а не тинэйджеры; большинство из них принадлежит к социальным меньшинствам и живет в крупных городах (New York Times, 1991).

Употребление галлюциногенов учащимися вузов и колледжей также снижается. Среди учащихся старших курсов колледжей процент тех, кто хотя бы раз употреблял ЛСД, упал с 20 % в 1978 году до 12 % в 1989 (Pope, Ionescu-Pioggia, Aizley, & Varma, 1991).

В противоположность общей тенденции к снижению употребления психотропных средств, наблюдается рост популярности отдельных из них. Хотя использование амфетаминов типа «speed» заметно снизилось, потребление продающихся в розницу «бодрящих» таблеток, производимых обычно на основе кофеина, почти удвоилось за 4 года, с 1982 по 1986 год. Возросло также потребление ингалянтов. Хотя больше не модно нюхать клей, усилилось пристрастие к амил- и бутилнитритам или, на уличном жаргоне, к «кнопкам» и «ампулам» (National Institute on Drug Abuse, 1987). Наконец, что вызывает самую большую тревогу, возможно появилась

новая тенденция — употреблять кристаллический метамфетамин, или «лед». Этот препарат, который, как и крэк, предназначен для курения, вызывает то же чувство эйфории и так же опасен для здоровья (возможен летальный исход в результате сердечного приступа). «Лед» несколько лет пользовался большим спросом в Восточной Азии, а сейчас завоевывает популярность в Соединенных Штатах (Hong, Matsuyama, & Nur, 1991).

Хотя употребление большинства запрещенных психотропных средств снижается, 24 % старшеклассников (11–12-е классы) все еще продолжают курить марихуану, по крайней мере, по случаю (Newcomb, & Bentler, 1989). Но лишь очень небольшое число этих подростков «дорастают» до других наркотиков (только 9 % употребляют ингалянты, 6 % — стимуляторы и меньше 1 % — героин), — вывод, который, как представляется, должен разрушить существовавшее долгое время убеждение, что употребление марихуаны неизбежно ведет к использованию более сильных наркотических препаратов. Подводя итоги, можно сказать, что хотя «близкое знакомство» с психотропными средствами продолжает оставаться частью подростковой и юношеской субкультуры, наблюдается и рост их противников среди тинэйджеров. Вероятно, это просто разновидность юношеского протеста. На рис. 13–3 показано изменение тенденций в употреблении марихуаны и кокаина среди старшеклассников.

Делинквентность. Риск иногда выражается в делинквентном поведении. Серьезность преступных деяний, охватываемых понятием делинквентности, колеблется от магазинных краж и вандализма до вооруженного ограбления, изнасилова-

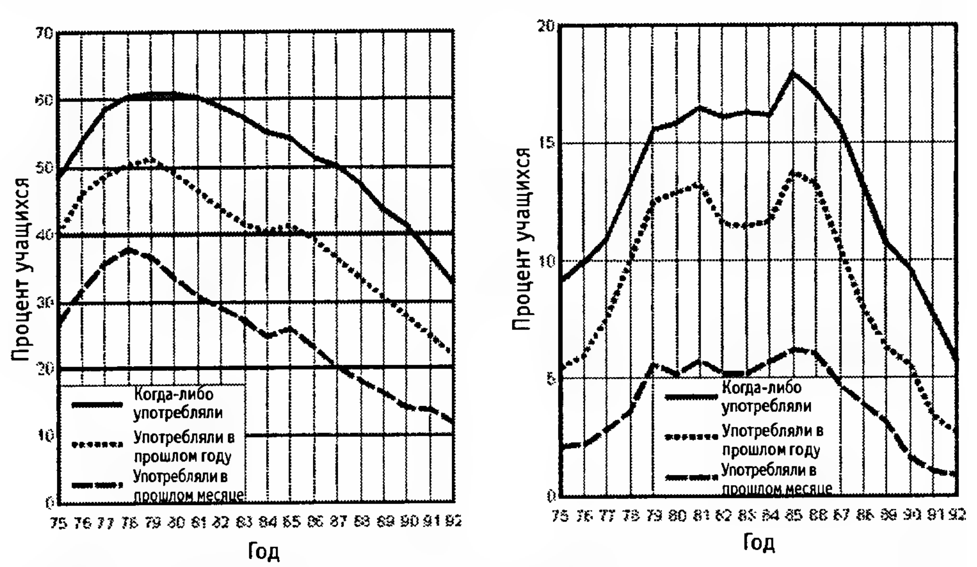


Рис. 13-3. а) употребление марихуаны учащимися 11–12-х классов средних школ США (1975–1992); б) употребление кокаина учащимися 11–12-х классов средних школ США (1975–1992).

Источник: National Institute of Drug Abuse (1993). Monitoring the Future Survey 1975–1992: National High School Senior Drug Abuse Survey. Washington DC: U.S. Department of Health and Human Services.

ДЕЛИНКВЕНТ

Подросток в возрасте до 16–18 лет, совершивший уголовное преступление (возраст, с которого его можно судить, в разных штатах различен и зависит от состава преступления).

ния и убийства. Лиц до 16–18 лет, совершивших уголовное преступление, называют несовершеннолетними преступниками, или делинквентами; возраст, с которого они подлежат суду, в разных штатах различен и зависит от состава преступления. Хотя молодежь до 18 лет составляет лишь 38 % всего населения США, на ее долю приходится более 50 % серьезных преступлений (Garbarino, Sebes, & Schellenbach, 1984).

В тот или иной момент жизни многие дети, если не большинство, оказываются замешанными в чем-то таком, что можно расценить как делинквентное поведение. Кражи в магазинах, например, — обычное явление, так же как и совершаемые подростками акты вандализма: ущерб, причиняемый собственности ради получения удовольствия от разрушения. Возможность официально квалифицировать подростков как делинквентов зависит от того, подвергались ли они аресту и как часто. В известной мере это также зависит от расовой принадлежности, социоэкономического статуса и состава семьи.

По данным статистики, самый высокий процент преступности среди несовершеннолетних — в городских районах проживания бедноты (возможно, частично это объясняется стремлением полиции производить больше арестов именно в этих районах). Делинквентность более вероятна среди представителей этнических групп, недавно приехавших в крупный город из стран с другой культурой, либо среди поселившихся в городе жителей сельских районов. Особенно часто совершают преступления юноши из неполных семей, живущие с матерью; это верно как для высокого, так и для низкого социоэкономического уровня. Причиной такой статистики является не только отсутствие ролевой модели мужского поведения, потому что присутствие в семье отчима, по-видимому, не улучшает ситуации. Подростки, живущие с матерью и отчимом, столь же часто попадают в беду, как и их сверстники, живущие только с матерью (Steinberg, 1987).

Социологическая статистика и социологические теории помогают увидеть связь с факторами среды, но не объясняют индивидуальные психологические факторы. Психологические теории утверждают, что одним только влиянием среды нельзя объяснить, почему люди совершают преступления. Юноши и девушки не становятся преступниками только потому, что бедны или живут в городах. Это происходит потому, что, как личности, они смогли или не захотели приспособиться к жизни в обществе или развить в себе умение контролировать собственные импульсы и справляться с гневом или фрустрацией.

Вполне вероятно, что разделение причины делинквентности на социологические и психологические является искусственным (Gibbons, 1976). Как мы видели, социологические факторы часто приводят к психологическим последствиям, и наоборот. Такие социологические факторы, как перенаселенность, мобильность, быстрые перемены и обезличенность, вносят свой вклад в психологические проблемы. Как и другие формы поведения, рассмотренные в этой главе, делинквентность — это форма приспособления к социальным и психологическим реалиям отрочества и юности, хотя и осуждаемая обществом за свой экстремизм. Делинквентность удовлетворяет некоторые специфические потребности в самоуважении; она также обеспечивает признание внутри группы сверстников и чувство автономии. Для не-

которых несовершеннолетних преступников нервное возбуждение при рискованном поведении обладает непреодолимой притягательностью.

В дополнение к этим индивидуальным факторам исследования указывают на роль средств массовой информации в развитии насильственных или преступных форм поведения у особо восприимчивых тинэйджеров. Просмотры фильмов, например, могут влиять на трудных подростков через процессы социального научения. Идентификация с «крутыми» киногероями может вызвать у подростка подражательное поведение, включая акты насилия.

Необходимость формирования личных ценностей в условиях противоречащих альтернатив и конфликтующих решений часто ставит тинэйджеров в положение крайнего напряжения. Испытываемое ими давление иногда приводит к депрессии и другим стрессовым реакциям.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Какие факторы влияют на развитие системы ценностей в отрочестве и юности?
2. Назовите причины рискованного поведения в подростково-юношеском возрасте, включая причины употребления наркотиков и алкоголя.
3. Как психологи объясняют делинквентное поведение?

СТРЕСС, ДЕПРЕССИЯ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ

Многие статьи и дискуссии по проблемам подростков полны драматической риторики. Например, в одной статье может утверждаться, что всем подросткам свойственно впадать в депрессию, бунтовать или убегать из дому, в другой заявляют: «Подождите, пока вашему ребенку исполнится 12 лет, вот тогда и узнаете, что такое буря и натиск!». Преувеличение психологических травм в отрочестве влечет за собой появление двух проблем. Во-первых, считается, что все подростки испытывают психологический дистресс. Во-вторых, подростков, которые действительно нуждаются в помощи, не воспринимают всерьез, потому что относятся к их поведению и чувствам как к нормальным явлениям на данном этапе развития.

Ясно, что чрезвычайно важно отличать подростков, находящихся в нормальном состоянии, от тех, кто находится в состоянии психологического дистресса. Далее мы попытаемся провести эту разграничительную линию, рассматривая подростковую (юношескую) депрессию и другие связанные со стрессом расстройства; факторы, которые помогают защитить тинэйджеров от этих расстройств или, наоборот, повышают их уязвимость к ним, а также — типичные для этого возраста формы совладающего поведения.

Депрессия

В общем, согласно данным подростковой психиатрии, средняя и тяжелая формы депрессии в возрасте от 13 до 19 лет встречаются довольно редко, но ее симптомы могут представлять угрозу для жизни тех, кто оказался в таком состоянии (Peterson, Compas, Brooks-Gun, Stemmler, Ey, & Grrant, 1993). Например, результа-

Таблица 13-3

Переживание депрессии школьниками в зависимости от возраста и пола в процентном отношении от общего количества (N = 2698)

Возраст	13	14	15	16	17	18	19	Всего
				Мальчики / юноши				
Депрессия								
от отсутствия до легкой	96 %	97 %	93 %	88 %	93 %	94 %	89 %	93 %
от средней до тяжелой	4 %	3 %	7 %	12 %	7 %	6 %	11 %	7 %
				Девочки / девушки				
Депрессия								
от отсутствия до легкой	93 %	90 %	89 %	84 %	87 %	87 %	82 %	88 % от
средней до тяжелой	7 %	10 %	11 %	16 %	13 %	13 %	18 %	12 %

Источник: Connelly et al. (1993).

ты недавнего исследования показали: несмотря на то что процент случаев депрессии в средней и тяжелой формах увеличивается при переходе от отрочества к юности, процент переживающих депрессию остается низким на протяжении всего этого периода, обнаруживая пики в 16 и 19 лет (табл. 13-3).

Различия в симптомах у испытывающих проблемы подростков имеют связь с полом. Подростки-мальчики, вероятнее всего, втягиваются в антиобщественные формы поведения, такие как делинквентность или употребление наркотиков. Подростки-девочки, скорее, загоняют свои симптомы внутрь и развивают депрессию (Ostrov, Offer & Howard, 1989). В общем, среди тех, кто испытал депрессию, девочек-подростков и взрослых женщин вдвое больше, чем представителей мужского пола. Хотя причины этого полового различия неясны, психологи полагают, что они могут быть связаны со значительным снижением самоуважения, которое иногда наблюдается у девочек при переходе в младшую среднюю школу [1] (Bower, 1991). Это — влияние полоролевой социализации, которая сопровождает половое созревание. Давление со стороны сверстников и средств массовой информации понуждает девушек стремиться быть более привлекательными и ценить отношения выше достижений (Connelly et al., 1993). В общем, сочетание менее эффективных стилей совладающего поведения с более сложными проблемами, вызванными этим давлением, может увеличивать вероятность депрессий у девочек на пути от отрочества к юности и взрослости.

Исследователи также обнаружили зависимость частоты подростково-юношеских депрессий от этнической принадлежности. Например, у белых американцев и американцев азиатского происхождения симптомы депрессии после стресса появляются чаще, чем у афро-американцев и испано-язычных американцев. Высокий процент депрессий отмечается среди подростково-юношеской популяции коренного населения Америки. Высокие оценки по шкале депрессии — не редкость для представителей молодежной гомосексуальной популяции, а риск суицида среди

[1] В 9-й класс американской средней школы. — *Прим. науч. ред.*

них в 2 раза выше, чем среди гетеросексуалов данной возрастной группы (Connelly et al., 1993). Тема самоубийства будет рассмотрена более подробно в приложении «Подростковый и юношеский суицид».

Депрессия и другие расстройства

Депрессия в подростково-юношеском возрасте появляется одновременно с другими расстройствами в ответ на внутреннее и внешнее напряжение. Так, депрессия и тревожные состояния, депрессия и поведенческие нарушения, включая импульсивное поведение [1], часто появляются вместе. У мальчиков-подростков и юношей депрессия нередко сопровождается срывами, у девочек и девушек — нарушениями пищевого поведения, такими как анорексия или булимия (Connelly et al., 1993). Значительная доля тех, кто покушается на самоубийство, переживают депрессию, по меньшей мере после своей попытки. Депрессия, мысли о самоубийстве и употребление наркотиков также связаны между собой.

У девушек недовольство своим телом может привести к расстройствам пищевого поведения, а затем и к депрессии. Как известно, особую опасность депрессии всегда связывали с нездоровьем, — исходя из предположения, что депрессия делает человека уязвимым к болезни. Депрессия может вызывать и другие проблемы, вследствие ее влияния на межличностные отношения. Вызываемое депрессией обеднение общения может ухудшать отношения «родитель—ребенок» в отрочестве и влиять на романтические отношения в юности. Например, среди переживающих депрессию девушек число беременностей в три раза превышает среднестатистическую «норму». (Horowitz, Klerman, Sungkuo, & Jekel, 1991).

Факторы, влияющие на развитие депрессии и совладающее поведение

Биологические изменения в процессе полового созревания, равно как и социальные перемены, связанные с переходом из начальной школы в средние и старшие классы, — все это требует громадных усилий для психологического приспособления, особенно от девочек-подростков.

Факторы риска. Вероятность возникновения у тинэйджеров депрессии и стрессовых реакций повышают следующие факторы.

- Негативный образ тела, по мнению многих специалистов, может приводить к депрессии и расстройствам пищевого поведения.
- Возросшая способность к критическому осмыслению развивающейся личности и своего будущего может, по-видимому, повышать риск развития депрессии, когда подростки фиксируются на возможных негативных исходах.

---

[1] В оригинале: *acting-out behaviors* — термин, которым в психиатрической клинике пользуются для обозначения широкой группы нарушений поведения, характеризующихся импульсивными, немотивированными для их субъекта действиями (часто насильственными, агрессивными), за которые он может и не чувствовать себя ответственным. — *Прим. науч. ред.*

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ПОДРОСТКОВЫЙ И ЮНОШЕСКИЙ СУИЦИД

Результатом растущего в последние годы беспокойства общественности по поводу участившихся случаев суицида среди подростков и юношества стал ряд превентивных мер, принятых на местном, региональном и федеральном уровнях. Тревоги общества оправданы. В 1992 году 4693 молодых человека в возрасте от 15 до 24 лет и 314 детей в возрасте до 15 лет покончили с собой (National Center for Health Statistic, 1995). Самоубийство — третья основная причина подростковой и юношеской смертности после несчастных случаев и убийств. Какими бы тревожащими эти данные ни были, они, вероятно, занижены. О самоубийствах не всегда сообщают по причинам религиозных запретов и исходя из пожеланий семьи (Garland, & Zigler, 1993).

От 6 % до 13 % подростков указали при опросах, что они хотя бы раз в жизни пытались покончить с собой (Gallup Organization, 1991). Однако при обследовании выборок учащихся средних школ, от 54 % до 62,6 % учащихся сообщили либо о суицидальном поведении, либо о суицидальных мыслях [1] (Meehan, 1992).

На рис. 13-4 видно, что число самоубийств среди юношей выше, чем среди девушек, и среди белых выше, чем среди афро-американцев. За последние 30 лет в наибольшей степени возросло количество самоубийств среди белых юношей. Хотя объяснения этих групповых различий являются запутанными, известно, что у белых юношей выраженная склонность к самообвинению и тенденция действовать не раздумывая сильно коррелируют с суицидальным поведением. Известно также, что негативное отношение в определенных культурах к самоубийству может сдерживать такое поведение в соответствующих этнических группах. Например, среди всех этнических групп самый высокий процент самоубийств — у коренных жителей Америки, хотя между отдельными племенами есть существенные различия. Наибольший процент самоубийств — среди индейцев-апачи, тогда как в племени навахо он приближается к среднему по стране.

ФАКТОРЫ РИСКА

Ученые обследовали юношей и девушек, покушавшихся на самоубийство, и провели *психологическую аутопсию* завершенных самоубийств с целью определения факторов риска. Хотя многие подростки, вероятно, испытывают действие отдельных или даже всех факторов риска и тем не менее не совершают самоубийства, эти факторы полезны при разработке превентивных программ.

К общепризнанным факторам риска относятся:

- Психические нарушения, такие как поведенческие расстройства, антисоциальная личность, депрессия или психические расстройства, вызванные лекарственными препаратами.
- Предыдущая попытка самоубийства (единственный наилучший предсказатель).
- Глубокие чувства депрессии, безнадежности или беспомощности.
- Употребление наркотиков и алкоголя.
- Стрессовые жизненные ситуации, такие как серьезный разлад в семье, развод или разлука.
- Доступность и использование огнестрельного оружия.

В общем, суицидные попытки молодых людей не являются их реакцией на единичное, выводящее из душевного равновесия событие. Скорее, решение покончить с собой вызревает в контексте накапливающихся в течение продолжительного времени личных или семейных проблем. Однако сама по себе попытка может быть импульсивной (Curran, 1987).

Элкинд (Elkind, 1988) объяснял тревожащий рост числа самоубийств среди юношей и девушек возросшим давлением на детей с целью заставить их добиваться успехов и брать на себя ответственность уже в раннем возрасте. Другие обвиняли средства массовой ин-

[1] В отечественной психиатрии и суицидологии (см. например, А. Г. Амбрумова, А. Е. Личко и др.) суицидальным поведением обычно называют все проявления суицидальной активности: мысли, намерения, высказывания, угрозы, попытки, покушения. — *Прим. науч. ред.*

- Дисфункция семьи или проблемы психического здоровья родителей, по утверждению многих специалистов, могут вызывать стрессовые реакции и приводить к депрессии и поведенческим расстройствам.
- Супружеские раздоры или развод и экономические затруднения в семье вызывают стресс и депрессию.

Рис. 13-4. Количество самоубийств среди 15–19-летних в зависимости от расы и пола.

формации, считая, что значительный рост самоубийств в юношестве связан с нездоровым интересом к ним телевидения и печати. Возлагают вину за это и на литературу.

Вообще говоря, социальное подражание — «самоубийство за компанию» — наиболее характерно для подростково-юношеского возраста, когда неокрепшие души особенно уязвимы к выводам о том, что будущее от них не зависит или что их мечты вряд ли сбудутся.

ПРЕВЕНТИВНЫЕ МЕРЫ

С целью предотвращения самоубийств по всей стране были организованы *кризисные службы*, включая работу круглосуточных телефонов доверия. В настоящее время в распоряжении американских тинэйджеров больше 1000 телефонов доверия, по которым можно позвонить в любое время дня и ночи. Сравнительно новый подход к предотвращению самоубийств заключается в разработке учебных планов и образовательных программ, предназначенных в основном для учащихся средней школы (9–12-е классы), их родителей и учителей. Эти программы обычно включают ознакомление со статистикой самоубийств, признаками суицидальных намерений, перечнем кризисных служб района с указанием адресов и телефонов и обучение умению выслушать друга или члена семьи, обращающегося за помощью (Garland, & Zigler, 1993).

Недавно Американская психологическая ассоциация разработала многоаспектную программу предупреждения юношеских самоубийств (Garland, & Zigler, 1993), которая содержит следующие направления работы.

1. Специальное обучение педагогов и работников медико-психологических центров.

2. Ограничение доступа к огнестрельному оружию через проведение соответствующих законов.

3. Воспитательно-просветительская работа с представителями средств массовой информации, нацеленная на повышение корректности и взвешенности при освещении темы самоубийств.

4. Выявление и терапевтическая работа с молодежью, относящейся к суицидальной группе риска.

Учитывая серьезность проблемы, всеобъемлющие программы, подобные этой, могут предложить наилучшие меры предотвращения самоубийств среди молодежи. За превентивными мерами должна, конечно, следовать (психо)терапия. В терапевтическом процессе лечения юноши и девушки с суицидальными тенденциями достигают осознания своих проблем и вырабатывают совладающие стратегии. Кроме того, терапия помогает тинэйджерам укрепить позитивное отношение к себе и веру в свои силы. Наряду с психотерапией могут быть также использованы антидепрессанты, такие как элевил, тофранил и прозак.

- Низкая популярность среди сверстников устойчиво связывается с депрессией в подростково-юношеском возрасте и служит одним из самых надежных предсказателей депрессии у взрослых.
- Низкая школьная успеваемость ведет к развитию депрессии и нарушениям поведения у мальчиков, но, по-видимому, не сказывается столь негативно на девочках.

Многие девочки выходят из отрочества с ущербным Я-образом, сравнительно низкими ожиданиями в жизни и гораздо меньшей уверенностью в себе и своих способностях, чем мальчики (American Association of University Women, 1991). В возрасте 9 лет большинство девочек относятся к себе позитивно, но к старшим классам школы такое отношение сохраняется менее чем у трети девушек. И хотя самооценка мальчиков в период обучения в средней школе снижается, однако не так сильно, как у девочек.

Любопытно, что в этом снижении самоуважения существуют значительные расовые различия. Возникает впечатление, что это явление, в основном, характерно для белых. Изучение афро-американских девушек показало, что в самооценке они больше опираются на семью и на общину, чем на школьную систему. Их окружение может состоять из сильных женщин, которыми они восхищаются. Кроме того, родители афро-американцы часто учат своих детей перекладывать вину с себя на якобы несправедливое общество, в котором они живут. С другой стороны, белые девушки могут слишком сильно реагировать на социальные сигналы в школе, где предпочтение отдается юношам, как уже говорилось в предыдущих главах. К 15–16 годам многие белые девушки начинают сомневаться в себе. Когда у них в школе возникают проблемы с учебой, например с математикой, они чаще готовы обвинять в этом себя, тогда как мальчики объяснили бы неудачу «ненужностью» предмета (Daley, 1991).

Исследование Дэлей подчеркивает значение социальных сигналов и ожиданий в отрочестве и юности. Как прокомментировала его Кэрол Гиллиган:

> «Оно [исследование] сводит на нет высказывания о том, что происходящее с девочками — просто «игра гормонов»... Если бы это было так, то утрата самоуважения была бы свойственна всем девочкам примерно в одно и то же время. Эта работа затрагивает разнообразные аспекты проблемы влияния культуры на развитие и ставит вопросы о роли школы в снижении самооценки подростков и тех возможностях, которыми она располагает, чтобы исправить существующее положение вещей» (Quoted by Daley, 1991, p. 000).

Факторы защиты. Существуют 3 группы уравновешивающих факторов, которые помогают тинэйджерам справляться с переходными процессами этого периода. Во-первых, хорошие отношения с родителями, а в конце отрочества — начале юности и со сверстниками, служат амортизаторами стресса, связанного с жизненными переменами. Значение защитных, поддерживающих отношений в это трудное время невозможно переоценить. Во-вторых, определенная сфера компетентности или мастерства, например в спорте, музыке, ремесле или учебе, может обеспечить тинэйджерам основу для реальной уверенности в себе. И наконец, роль, которая подразумевает ответственность за других (например, членов команды или младших братьев и сестер), может помочь подростку определить приоритеты и встретить жизненные испытания или кризисы, не впадая в уныние.

Совладающее поведение. Подростки используют разнообразные формы совладающего поведения, чтобы справиться со стрессом повседневной жизни. Позитивные совладающие стратегии, такие как тщательное планирование и организа-

Телефонный разговор с близким другом — позитивный способ для тинэйджеров ослабить умерениый стресс.

ция, установление приоритетов, обретение близкого друга или поверенного в сердечных делах могут содействовать облегчению умеренного стресса. При сильном стрессе возрастет использование более негативных защитных стратегий. В общем, как показали исследования, употребление наркотиков, отвлекающие и бунтарские реакции являются одними из основных способов совладания со стрессом у подростков. Все учащиеся указывают на алкоголь, курение и наркотики как на средства ослабления стресса. Отвлекающие реакции включают в себя хождение по магазинам, горячую ванну или душ, прогулки с друзьями, сон, телевизор или еду. Эти занятия не являются прямым решением проблем, но отвлекают от них внимание. Наконец, бунтарские реакции подразумевают протест против правил или обращение к насилию. Лишь очень немногие подростки, испытывающие жестокий стресс, смотрят на борьбу с ним как на выбор. В этом они мало чем отличаются от взрослых.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Какие факторы увеличивают риск развития депрессии в подростковом и юношеском возрасте?
2. Почему девушки, в целом, больше страдают от депрессии, чем юноши?
3. Перечислите защитные факторы, помогающие тинэйджерам справиться со стрессами в своей жизни.

ИНТЕГРАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

На протяжении этой главы мы говорили о потребностях тинэйджеров и о различных моделях поведения, которые они создают для удовлетворения этих потребностей. Подростки обычно испытывают сильное давление, понуждающее их соответствовать нормам или ожиданиям нескольких референтных групп. На их Я-образ влияет то, насколько хорошо они вписываются в группу или отвечают требованиям сверстников. Их система ценностей часто зависит от ценностей других людей (Douvan, & Adelson, 1966).

С продвижением к юности критерии, по которым подростки оценивают себя и окружающих, меняются. Представления юношей и девушек о том, как они вписываются в общество, все больше начинает зависеть от накопленных знаний о себе, чем от мнений других людей. Их оценки могут отражать искреннюю, идеалистическую, долгосрочную преданность определенным ценностям, а не краткосрочные обязательства перед друзьями. Развитие этого нового идеализма — причина того, почему два первых года учебы в колледже часто являются периодом значительной трансформации. Частично это изменение в восприятии себя и окружающих обусловлено попаданием молодых людей в колледж и их реакцией на его атмосферу. Многое в этой перемене вызвано также достижением уровня зрелости в развитии их рациональных процессов — новых познавательных инструментов, используемых для самооценивания.

Молодые люди, не поступившие в колледж, в течение первых двух лет после окончания школы часто испытывают не менее глубокую трансформацию. Частично их изменение также вызвано приспособлением к новому образу жизни: освоением определенной профессии, усвоением новых норм и правил и разрывом отношений со школьными друзьями. Но в то же время у юношей и девушек, начавших работать, часто формируется более объективная и независимая позиция. Их критерии, как и критерии студентов колледжей, могут приобрести более индивидуальный характер.

Хотя большинству не поступивших в колледж — то есть рабочей молодежи — не приходится сталкиваться с трудным, искусственным периодом зависимости, досаждающей студентам, процесс их приспособления к новой жизни не менее сложен. Особые проблемы возникают у юношей и девушек при невозможности найти работу или при унылой монотонной работе, которую им обычно поручают. Смысл и значимость работы приобретают в глазах юношей и девушек особую важность в связи с достижением ими когнитивной зрелости (Dansereau, 1961; Goodman, 1960). Незанятость или бессмысленная работа не предлагают вызова силам и способностям человека и лишают его возможности увидеть плоды своего труда. Отсутствие значимой работы часто унижает достоинство и деморализует молодых людей, потому что контраст между оптимальным состоянием биологической, когнитивной и социальной зрелости и тривиальными на вид задачами дезориентирует. В силу понятных причин, юношам и девушкам не хватает приобретаемой вместе с негативным опытом брони невосприимчивости и беспечности, чтобы защититься от фрустрации и смириться с невостребованностью. В эти годы особенно сильны потребности в интеграции личности, идентичности и самоосуществлении. Таким образом, рабочая молодежь, как и студенты колледжей, уязвимы и не защищены от безличного технологического общества.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Отрочество—юность как переходный период в западном обществе затягивается, в основном, из-за большего времени, требуемого для усвоения взрослых ролей. Для достижения статуса взрослости юноши и девушки должны справиться с рядом

задач развития, возникающих на этом этапе жизненного пути. Эти задачи включают формирование целостной идентичности, или целостного Я, и относительной независимости или взаимозависимости. В процессе выполнения этих задач могут иметь место частые смены настроения, вспышки эмоций и конфликты, однако далеко не всегда. «Буря и натиск», в действительности, не являются неотъемлемыми сторонами отрочества и юности. У многих тинэйджеров конфликты возникают по сравнительно незначительным поводам, и большая часть разногласий успешно преодолевается вместе с родителями.

По мере того как интеллект в своем развитии достигает уровня формальных операций, подростки начинают видеть несоответствия и противоречия как в исполняемых ими ролях, так и в ролях других людей, включая родителей. Разрешение этих ролевых конфликтов помогает им построить новую личную идентичность, которую они пронесут через всю оставшуюся жизнь. Эриксон считал формирование эго-идентичности главной задачей отрочества—юности.

Кроме самопознания, источниками идентичности для подростков служат референтные группы и значимые другие. Это ставит перед ними в высшей степени сложную задачу — интегрировать получаемую о себе разнородную информацию в целостную, непротиворечивую личность.

Джеймс Марсиа модифицировал концепцию Эриксона, чтобы определить 4 статуса идентичности, через которые юноши и девушки могут проходить в процессе развития своей идентичности. Прежде всего, если молодые люди связали себя обязательствами, не проходя через кризис идентичности, то говорят, что они находятся в статусе предрешенности. Если же они не прошли через кризис идентичности и не связали себя никакими обязательствами, они находятся в статусе диффузии. В статусе моратория находятся молодые люди, переживающие кризис идентичности и пытающиеся определиться в отношении себя и своего будущего. И, наконец, те, кто успешно прошел через кризис идентичности и самостоятельно принял на себя определенные обязательства, находятся в статусе достижения идентичности. На статус идентичности индивидуума влияют различные факторы, включая социальные ожидания, Я-образ и реакции на стресс.

Семья должна приспосабливаться к растущей независимости подростков по мере того, как они готовят себя к самостоятельной жизни. Насколько благополучно происходит это взаимоприспособление родителей и взрослеющих детей, в большой степени зависит от стиля родительского поведения и динамики семьи. Большинство семей успешно справляются с этим переходным периодом, пересматривая роли и сохраняя при этом сплоченность, гибкость и открытое, прямое общение. Воспитывать подростков сегодня труднее, чем когда-либо, из-за изменений, которые претерпела американская семья. По мере ослабления роли семьи возрастает роль сверстников и значимых других. Эмоциональная поддержка, которую подростки получают от них, чрезвычайно важна для развития социальных навыков.

Дружба и отношения со сверстниками становятся «дорогой жизни» для подростков. Тинэйджеры обычно выбирают друзей среди себе подобных и разделяющих их ценности. В отрочестве дружеские связи и ухаживание строятся на таких лежащих на поверхности свойствах, как внешность и статус. В юности обязательства перед друзьями и их выбор воспринимаются более серьезно и, вероятно, отражают ценно-

сти индивидуума. Первые свидания сначала назначаются внутри группы сверстников и лишь потом приобретают более интимный характер. Группы сверстников обычно бывают двух видов: многочисленные, называемые обычно компаниями, и малочисленные, называемые кликами.

Частью разрешения кризиса идентичности является приобретение личных моральных норм. Чтобы сформировать свою систему моральных ценностей, требуется мышление на уровне формальных операций. Без него подросток не способен оценить альтернативы, использовать логику причинно-следственных связей или размышлять о своем прошлом и будущем. Хоффман полагает, что на развитие морали в разном возрасте влияют различные факторы. У маленьких детей, например, мораль развивается благодаря основанному на тревоге сдерживанию. В период среднего детства основным фактором морального развития становится основанная на эмпатии забота о других. И наконец, в отрочестве и юности использование формально-операционального интеллекта с его возможностями интроспекции и гипотетического мышления завершает этот процесс. Хоффман считает, что моральное развитие личности может происходить одновременно по всем 3 направлениям.

В силу различных причин в отрочестве и юности часто имеют место употребление наркотиков и другие формы рискованного поведения. Отчасти это попытки ослабить стрессы; в других отношениях — это проявление когнитивной деятельности. Рискованное поведение может быть следствием когнитивного экспериментирования или — диаметрально противоположного ему — стремления к примитивному наслаждению. Спектр употребления в США психотропных средств весьма широк: от кофеина до крэка. Для подростков их употребление часто служит символом взрослости. Несмотря на это, употребление большинства запрещенных психотропных средств в молодежной среде имеет в настоящее время тенденцию к снижению.

Не все социальные группы можно охарактеризовать положительно. Для тинэйджеров существует вероятность связаться с плохой компанией и перейти в разряд малолетних правонарушителей — делинквентов. Делинквентами чаще становятся мальчики-подростки, живущие в городах, принадлежащие к группам национальных меньшинств и растущие в неполных семьях. Делинквентность также связана с такими психологическими особенностями, как, например, потребность в аффилиации или нежеланием учиться контролировать импульсивные действия.

Время от времени тинэйджеры сталкиваются с серьезными проблемами, пытаясь справиться со стрессом. Результатом этого могут быть депрессия, импульсивное поведение (acting-out), бунт, употребление наркотиков или самоубийство. Депрессия не очень распространена среди тинэйджеров, но это состояние опасно по своим последствиям и часто сочетается с другими проблемами, такими как нарушения пищевого поведения или нервный срыв. Симптомы депрессии обнаруживаются чаще у девушек, чем у юношей. Между этническими группами также существуют значимые различия в распространенности депрессий.

К концу юности индивидуум сформировал идентичность и либо уже связал, либо готов связать себя конкретными обязательствами «любить и работать», что будет поддерживать его идентичность на протяжении взрослости.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИЛА

Как вы узнали из этой главы, тинэйджерам часто приходится преодолевать границы между домом и школой, семьей и сверстниками, подружкой (или приятелем) и группой сверстников одного с ними пола, друзьями и более широким кругом ровесников. Иногда эти группы расходятся в своих ценностях, обычаях, занятиях и ожиданиях. Самые простые решения — как одеваться, какую музыку включить в машине, как провести время после школы — могут стать источниками конфликтов. Спор может возникнуть и по поводу основных установок и ценностей, включая те, которые относятся к достижениям в школе, употреблению наркотиков и алкоголя, сексу.
Проведите беседу с двумя старшими подростками о преодолении культурных барьеров в жизни. Если подготовиться к такой беседе для вас затруднительно, обратитесь к своим воспоминаниям и воспоминаниям вашего друга о периоде отрочества—юности и используйте их в качестве опорных пунктов. Постарайтесь, чтобы подростки чувствовали себя достаточно комфортно, чтобы рассказать вам в подробностях о конфликтующих контекстах своей жизни. Вот несколько вопросов, которые вы могли бы задать:

- Какие стратегии вам удалось найти или придумать, чтобы преодолевать эти границы и при этом сохранять чувство Я и личную целостность?
- Какие опасности таят в себе попытки согласовать слишком много культурных контекстов? И чем опасна ситуация, когда этого делать не приходится из-за отсутствия конфликтующих контекстов?
- В каких основных областях мнения ваших родителей и сверстников совпадают?
- Перечислите несколько главных конфликтов.
- Что в ожиданиях конкретного окружения причиняет вам наибольшее беспокойство?

Их ответы дадут вам представление о тех действиях, которые приходится предпринимать взрослеющим подросткам для сохранения душевного равновесия.

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Делинквент (delinquent)
Диффузия (diffusion)
Достижение идентичности (identity achievement)
Значимый другой (significant other)
Кризис идентичности (identity crisis)
Мораторий (moratorium)
Предрешенность (foreclosure)
Референтная группа (reference group)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Cary L. Black ice. New York: Knopf, 1991.
Лорейн Кэри предлагает на суд читателей захватывающую историю о своем, начавшемся в 15 лет, пути из черного гетто в Филадельфии, благодаря новаторской программе расовой интеграции, в привилегированный мир первоклассной приготовительной школы.

Elkind D. All grown up and no place to go: Teenagers in crisis. Reading, MA: Addison-Wesley, 1984.
Исходя из результатов исследований и клинической практики, Дэвид Элкинд рассказывает о трудном положении подростков в наши дни по сравнению с жизнью их сверстников в 50-е и 60-е годы. Он предупреждает об опасностях для душевного здоровья детей предъявляемых к ним чрезмерных требований и необоснованных ожиданий в детстве.

Gilligan C. In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.
Глубокая и увлекательная дискуссия о различных истоках морального сознания у мужчин и женщин. Автор сопоставляет имеющиеся теории и привлекает для аргументации данные собственных исследований морального развития девушек-подростков.

Greenberger E., & Steinberg I. When teenagers work. New York: Basic Book, 1986.
Дискуссионное исследование влияния работы на юношей и девушек. Авторы указывают как на явные преимущества, которые работа дает тинэйджерам, так и на то, чем им приходится за это расплачиваться.

Hauser S. Adolescents and their families: Paths of ego development. New York: Free Press, 1991.
Научно-популярная книга, содержащая много биографического материала. Автор показывает читателям четыре «главных пути» из детства во взрослость и рассказывает о способах, какими родители искусно направляют движение своих детей через «территорию» отрочества и юности.

Rubin N. Ask me if I care: Voices from an American high school. Berkley, CA: Ten Speed Press, 1994.
Рассказы и письма американских старшеклассников о сексе, наркотиках, насилии, расовых предрассудках, стрессах и о многом другом, с чем им приходится сталкиваться в повседневной жизни.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. (Пер. с англ.) — М.: Прогресс, 1986.
Книга английского ученого, посвященная проблемам развития у человека представлений о самом себе в первые 20 лет жизни, влиянию этих представлений на его поведение и способам укрепления положительного самовосприятия взрослых и детей — учителей и учеников, — взаимодействующих в стенах школы.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: (Психологическое исследование). — М.: Просвещение, 1968.
В книге обобщаются многолетние исследования по проблемам формирования личности ребенка, проводившиеся в лаборатории воспитания Института психологии АПН СССР. Раскрываются условия и движущие силы формирования личности ребенка, дается психологическая характеристика социальной ситуации развития и новообразований личности в младшем, среднем и старшем школьном возрасте.

Дольто Ф. На стороне подростка. (Пер. с фр.) — СПб.: Петербург — XXI век, 1997.
Последняя работа Франсуазы Дольто, французского врача и психоаналитика является второй частью дилогии (первая часть — «На стороне ребенка»). Книга состоит из примеров, опытов, советов и рекомендаций, которые полезны как родителям, так и всем тем, кому по роду своей деятельности приходится решать проблемы подростков, а это — нежелание учиться и побеги из дома, делинквентность и наркотики, сексуальные проблемы и самоубийства.

Енджеевский М. Тусовка. (Пер. с пол.) — М.: Прогресс, 1990.
Опираясь на дневники неформалов, социологические опросы, личные контакты и наблюдения, автор рисует яркую и драматическую картину многих негативных явлений в молодежной среде.

Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. — М.: Педагогика, 1972.
Сборник посвящен экспериментальным исследованиям мотивационной сферы детей и подростков, в том числе — проблемам развития потребностей и мотивов в онтогенезе.

Кле М. Психология подростка. (Психосексуальное развитие.) (Пер. с фр.) — М.: Педагогика, 1991.
Небольшая по объему, но богатая по содержанию книга, посвященная рассмотрению биологического, психического и социального развития в отрочестве и юности в историко-культурной перспективе.

Кон И. С. Дружба: Этико-психологический очерк. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Политиздат, 1987.
Увлекательная книга о социальных, моральных и психологических измерениях дружбы. В чем особенность и нравственный смысл этой формы человеческих привязанностей? От чего зависит глубина и прочность дружбы? Как исторически менялись ее идеалы и критерии? Чем отличается юношеская дружба от дружбы взрослых людей? На эти и многие другие вопросы отвечает доктор философских наук, профессор И. С. Кон.

Макферлайн А., Макферсон А. Дневник подростка. (Пер. с англ.) — М.: Медицина, 1992.

В книге, написанной от лица 14-летнего подростка, в занимательной и откровенной форме обсуждаются многие вопросы, волнующие подростков, — от их анатомо-физиологических и психологических особенностей до взаимоотношения полов, формирования вредных привычек и пр.

Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: Педагогика, 1987.
Коллективная монография, посвященная вопросам психосоциального развития подростков в СССР.

Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. (Пер. с англ.) — СПб: «Питер», 1999.
Учебное пособие, объективно отражающее современный уровень развития психологии пубертатного возраста.

Соколова В. Н., Юзефович Г. Я. Отцы и дети в меняющемся мире. — М.: Просвещение, 1991.
В книге, предназначенной для учителей и родителей, рассматриваются конфликтные ситуации между детьми и взрослыми и нарушения поведения детей, связанные с недостаточным знанием родителями нормативных изменений в развитии детей от раннего детства до окончания школы. Обсуждаются пути предупреждения и устранения конфликтов между поколениями.

Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Педагогика, 1987.
В коллективной монографии излагаются результаты исследования формирования различных сторон личности (ценностных ориентаций, мотивов учения, самосознания и пр.) в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте.

Формирование личности старшеклассника / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Педагогика, 1989.
В коллективной монографии на основе комплексного эмпирического исследования прослеживается взаимосвязь возрастных и индивидуальных особенностей развития в ранней юности; особое внимание уделено анализу процесса формирования психологической готовности молодых людей к самоопределению.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. (Пер. с англ.) — М.: Изд. группа «Прогресс», 1996.
Труд, посвященный проблемам юношеского возраста, — как они видятся с позиций теории психосоциального развития. Основное внимание уделяется анализу различных аспектов юношеского кризиса идентичности.

НАША ПЛАНЕТА — МОМЕНТАЛЬНАЯ ФОТОГРАФИЯ
КОЛИЧЕСТВО МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК, ПОСЕЩАЮЩИХ СРЕДНИЕ ШКОЛЫ (ПО СТРАНАМ МИРА)

Жизнь подростков в индустриально развитых странах отличается от жизни их сверстников в развивающихся странах. Одна из сфер, в которой это различие наиболее очевидно, — образование. Тип школьного образование и охват им детей оказывают решающее влияние на жизнь подростков и взрослых. Иногда пол ребенка играет заметную роль при выборе образования и определении его необходимости. В индустриально развитых странах ожидают получения среднего образования как от мальчиков, так и от девочек — в результате школы посещают более 90 % подростков. В большинстве остальных стран мира в средних школах учатся меньше половины мальчиков и чуть больше одной трети девочек.

На рис. 1 (мальчики) и рис. 2 (девочки) представлено отношение количества учащихся средних школ к общему числу подростков соответствующего возраста. Обратите внимание на большое различие между странами и регионами по общему количеству учащихся и на различия, существующие между мальчиками и девочками. В большинстве стран Африки, Ближнего Востока и Южной Азии мальчиков в средней школе больше, чем девочек. Однако в некоторых странах, особенно в Латинской Америке, различие между полами очень незначительное, если оно вообще есть. В небольшом числе стран девочки учатся в школе несколько дольше и, в среднем, добиваются больших успехов, чем их сверстники мужского пола. Какими факторами могут вызываться эти различия? И каковы их возможные последствия?

В странах с низким уровнем женского среднего образования часто отмечается высокий процент рождаемости и относительно короткая средняя продолжительность жизни. Брак в подростковом возрасте здесь скорее норма, чем исключение, особенно для девочек. В ряде некоторых наименее развитых в экономическом отношении стран, таких как Нигерия, Чад и Пакистан, дискриминация девочек в сфере образования особенно поразительна: менее половины из них переходят в 5-й класс и только 12 % учатся в средней школе. Среди взрослых женщин грамотных (то есть обладающих элементарными навыками чтения, письма и счета) лишь 50 %. В этих странах у женщин, в среднем, 6 и больше детей, а средняя продолжительность жизни составляет около 50 лет. Менее половины населения имеют возможность использовать очищенную воду, жить в нормальных санитарных условиях и пользоваться услугами медицинских учреждений. На пороге XXI столетия жизненные возможности девочки-подростка одной из этих стран резко отличаются от тех, которые имеет, в среднем, ее сверстница в Соединенных Штатах.

Рис. 1. ***Процент мальчиков-подростков, посещающих среднюю школу (1986–1992)***

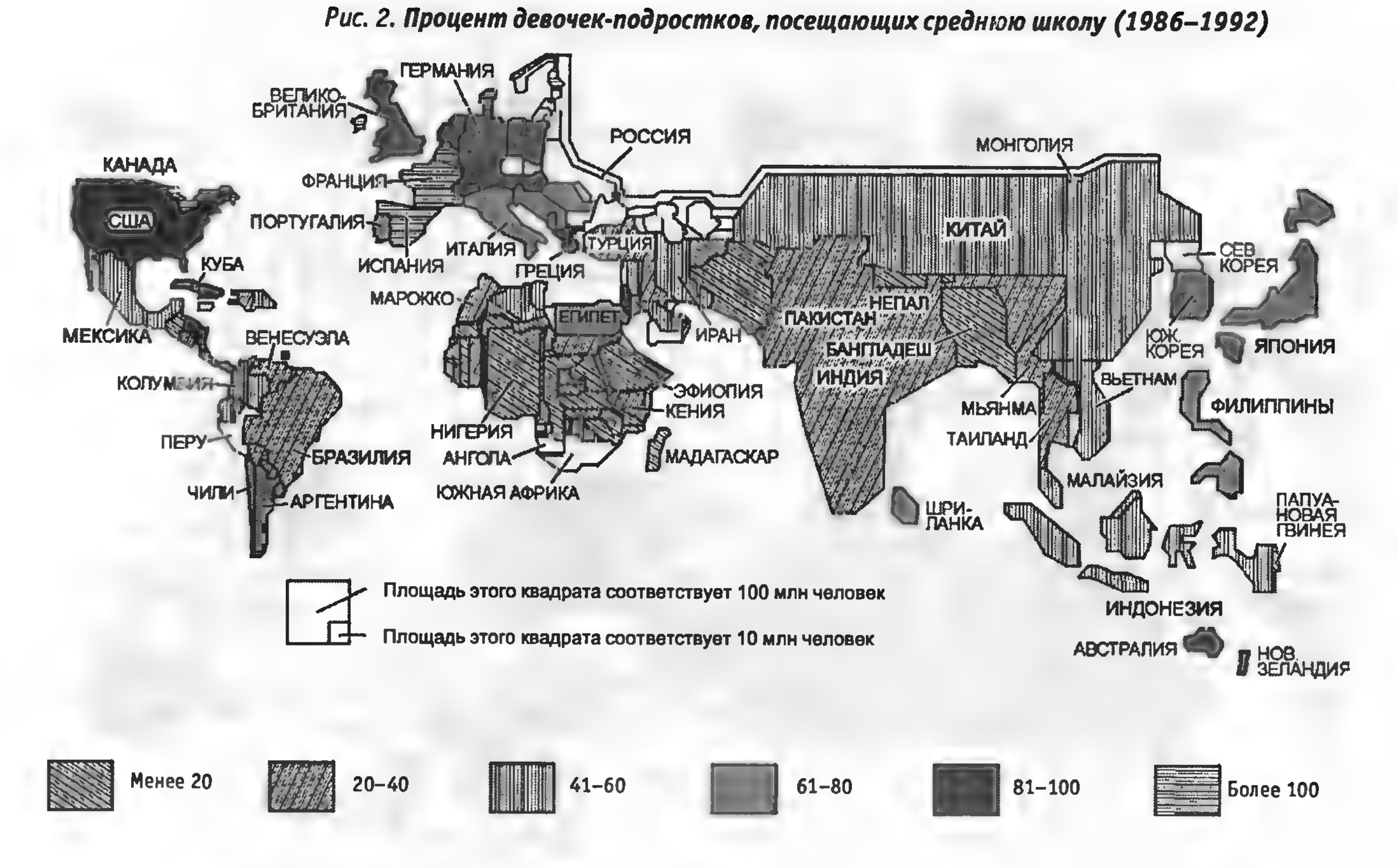
КАНАДА
США
КУБА
МЕКСИКА
ВЕНЕСУЭЛА
КОЛУМБИЯ
ПЕРУ
БРАЗИЛИЯ
ЧИЛИ
АРГЕНТИНА
ВЕЛИКОБРИТАНИЯ
ГЕРМАНИЯ
ФРАНЦИЯ
ПОРТУГАЛИЯ
ИСПАНИЯ
ИТАЛИЯ
ГРЕЦИЯ
ТУРЦИЯ
РОССИЯ
МАРОККО
НИГЕРИЯ
АНГОЛА
ЮЖНАЯ АФРИКА
ЭФИОПИЯ
КЕНИЯ
МАДАГАСКАР
ИРАН
ПАКИСТАН
НЕПАЛ
БАНГЛАДЕШ
ИНДИЯ
ШРИ-ЛАНКА
МОНГОЛИЯ
КИТАЙ
СЕВ. КОРЕЯ
ЮЖ. КОРЕЯ
ЯПОНИЯ
ВЬЕТНАМ
ФИЛИППИНЫ
МЬЯНМА
ТАИЛАНД
МАЛАЙЗИЯ
ПАПУА-НОВАЯ ГВИНЕЯ
ИНДОНЕЗИЯ
АВСТРАЛИЯ
НОВ. ЗЕЛАНДИЯ

Площадь этого квадрата соответствует 100 млн человек
Площадь этого квадрата соответствует 10 млн человек

Менее 20 | 20–40 | 41–60 | 61–80 | 81–100 | Более 100

Источник: *UNICEF (1995). The State of the World's Children. Oxford and New York: Oxford University Press for UNICEF, 72–75.*

Рис. 2. ***Процент девочек-подростков, посещающих среднюю школу (1986–1992)***



Источник: *UNICEF (1995). The State of the World's Children. Oxford and New York: Oxford University Press for UNICEF, 72–75.*

РАННЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ

Глава 14. ФИЗИЧЕСКОЕ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ В РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Развитие в период взрослости

Физическое развитие в ранней взрослости

Преемственность и изменения в познании

Исследование периодов и задач взрослого развития

Глава 15. ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Личность, семья и работа: контекст развития взрослого человека

Установление близких отношений

Родительство и развитие взрослых

Профессиональный цикл

Работа и пол

Семья, работа и образ жизни

Глава 14

Физическое и когнитивное развитие в ранней взрослости

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями.

1. Объяснить, почему отсутствие возрастных маркеров затрудняет обсуждение процессов развития, имеющих место в ранней взрослости.

2. Проанализировать, почему возрастные часы и навыки совладающего поведения помогают исследователям оценивать развитие взрослых людей.

3. Рассказать об основных аспектах физического развития в ранней взрослости, включая силу и выносливость, физическую форму и здоровье, способность к воспроизведению потомства и сексуальность.

4. Охарактеризовать различные теоретические подходы к объяснению когнитивного развития во взрослости.

5. Перечислить главные задачи развития в ранней взрослости.

6. Привести примеры ряда важных лонгитюдных исследований процессов развития взрослых и изложить их результаты.

Развитие — или по крайней мере потенциал развития — существует на протяжении всей жизни человека. Хотя некоторые теоретики и утверждают, что период взрослости разбивается на ряд хорошо различимых стадий развития, сам процесс развития в зрелости несколько отличается от процессов развития в детстве, отрочестве и юности. Изменения мышления, поведения и личности взрослого человека лишь в незначительной степени обусловлены хронологическим возрастом или специфическими изменениями в организме; в гораздо большей степени они определяются личными, социальными и культурными событиями или факторами. Социальные ориентиры и культурные запросы достигшего взрослости молодого человека могут поддерживать, расширять или подрывать сложившиеся в юношеские годы формы поведения, требуя развития новых. Молодые люди оказываются перед необходимостью выбора и решения многих проблем. Способность реагировать на изменения и успешно приспосабливаться к новым условиям как раз и служит критерием

зрелости. Позитивное разрешение противоречий и трудностей составляет основу взрослой деятельности (Datan, & Ginsberg, 1975).

Это постепенное построение и перестраивание социального понимания и поведения плохо вписывается в теорию стадий. Не все взрослые достигают одинаковых успехов или устраивают жизнь по одному образцу. Тем не менее, как вы узнаете из этой главы, процессам развития во взрослости все же присущи некоторые общие характеристики.

Во взрослости мы больше не располагаем такими физическими маркерами, как пубертат, или такими четко очерченными стадиями когнитивного развития, как стадия конкретных операций, которые говорят нам, когда заканчивается одна стадия развития и начинается другая. Вместо этого ход развития взрослых людей размечен определяемыми культурой социальными ориентирами, а также ролями и отношениями, которые входят в состав циклов семейной жизни и карьеры. Социальное и эмоциональное развитие смешивается с постепенными физическими изменениями, происходящими в эти годы, и с растущим корпусом знаний, навыков и опыта индивидуума, — и на все это могут влиять внезапные, травмирующие события, случающиеся как в личной жизни, так и в жизни общества и человечества в целом.

Время наступления таких важных социальных событий, как брак, рождение ребенка или выбор профессии, существенно варьируется у разных людей. Их реакции на эти события, равно как и характер ролей, которые приходится играть каждому из них, меняются в зависимости от требований и ограничений конкретной культуры. Одни из этих социальных событий и связанные с ними переходы можно отнести к нормативным, другие — к ненормативным. К ***нормативным событиям*** и ***переходам*** относятся те, наступление которых ожидается в определенное время или переживается большинством людей, принадлежащих к той или иной возрастной когорте. При наличии времени для подготовки к ним, социальной поддержки и культурной значимости этих событий они не приводят к глубокому, сильному стрессу. Примерами могут служить поиски первой работы или оставление взрослыми детьми родительского дома. Наоборот, сугубо личные, ***ненормативные события*** и ***переходы*** случаются совершенно неожиданно: внезапная смерть супруга, тяжелая болезнь, выигрыш в лотерее, потеря работы. Так как подобные события обычно не предвидятся и не затрагивают широкого круга лиц, они порождают значительное напряжение и часто требуют от человека коренной перестройки жизни.

В этой главе будут рассмотрены основные понятия и теории, касающиеся развития во взрослости. Мы начнем с обзора некоторых методов, используемых теоретиками для определения границ взрослости при отсутствии физических маркеров. Речь пойдет о возрастных часах и механизмах совладания с критическими жизненными событиями. Далее мы рассмотрим физическое развитие в ранней взрослости, включая зрелую половую идентичность и сексуальные реакции. Познавательная деятельность взрослых будет представлена в двух перспективах: непрерывности и скачкообразности развития. Мы попытаемся разобраться в том, существуют ли определенные стадии когнитивного развития и отличительные особенности познания на протяжении периода взрослости. И, наконец, мы рассмотрим некоторые задачи развития в ранней взрослости и результаты лонгитюдных исследований, охватывающих этот период.

РАЗВИТИЕ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

В развитых странах на период взрослости приходится три четверти человеческой жизни. Обычно мы делим этот период на 3 возрастных подпериода, или 3 стадии: ранняя взрослость (от 20 до 40 лет), средняя взрослость (от 40 до 60) и поздняя взрослость (от 60 и дальше). Но даже эти возрастные ориентиры далеко не всегда точно соответствуют сложившемуся в ходе жизни субъективному представлению человека о должном поведении. Социоэкономический статус, городская или сельская среда, этническая принадлежность, исторические периоды, войны, экономическая депрессия и другие жизненные факторы, как правило, сильно влияют на решения, ожидания и поведение взрослого человека. Взрослые, зарабатывающие на жизнь физическим трудом, к 30 годам могут ощущать себя в расцвете сил, а к 50 — стариками. В противоположность им, люди умственного труда могут судить о себе, и обычно так о них судят другие, по тому, каков их жизненный опыт, способность к зрелому аналитическому мышлению и насколько они уверены в своих силах; признание и благосостояние могут прийти к ним лишь после 40–50 лет, а продолжать продуктивно работать они способны и после 60. Границы подпериодов, или стадий взрослости,определяются, отчасти, социальным классом: чем он выше, тем больше вероятность, что человеку доставляет удовольствие «задержаться» с переходом от одной стадии к другой (Neugarten & Moore, 1968).

Как же тогда мы можем классифицировать и исследовать процессы развития в период взрослости, если так много в них зависит от индивидуального поведения и суждения? При отсутствии возрастных маркеров нам ничего не остается, как обратиться к понятиям возрастных часов и социальных норм и к способности взрослого человека справляться с критическими жизненными событиями.

Возрастные часы в контексте социальных норм

Так как довольно трудно, если вообще возможно, точно указать границы стадий развития взрослых людей, основываясь исключительно на возрасте, исследователи (Neugarten, 1968a) придумали понятие возрастных часов, по которым взрослые переходят из одной стадии в другую. Возрастные часы выполняют функцию внутренней временной диаграммы, своего рода «расписания жизни»: сверяясь с ними, мы определяем, насколько медленно или быстро продвигаемся вперед относительно социальных событий. Если мужчина в 35 лет все еще учится в институте, он может чувствовать, что отстает от сверстников, тогда как думающая об отставке 35-летняя женщина может ощущать, что значительно обогнала своих сверстниц. Возрастные часы также дают нам знать о том, когда в нашей жизни должны произойти определенные события. Если они случаются раньше или позже того срока, который мы считаем подходящим, возможно, нам будет тяжелее с ними справиться, чем когда события происходят вовремя. Отчасти это потому, что мы получаем больше поддержки со стороны сверстников, когда все делаем своевременно.

ВОЗРАСТНЫЕ ЧАСЫ

Вид внутреннего временнóго графика жизни, используемого в качестве критерия развития во взрослости; средство узнать о том, насколько мы в своем развитии отстаем или опережаем ключевые социальные события, приходящиеся на период взрослости.

Другими словами, у нас есть встроенные ожидания, ограничения и принуждения применительно к разным стадиям жизни, которые мы относим и к себе, и к другим. Хотя эти границы могут иногда иметь под собой психологическую основу, чаще они все же социальны по своей природе. (В приложении «Жизненный путь личности в исторической перспективе» рассматривается влияние исторических периодов на нормальные ожидания взрослого человека.) Например, наблюдая за тем, с какой гордостью мужчина представляет свою новорожденную дочку, мы реагировали бы по-разному, в зависимости от того, сколько лет отцу — 25 или 55. Учитывая возраст новоиспеченного отца, мы бы по-разному истолковали мотивации этого мужчины и его жены, и, соответственно, вели бы себя по отношению к ним неодинаково.

Однако, рассматривая изменения, произошедшие в американской семье за последние 10–20 лет, Ньюгартены (Neugarten, & Neugarten, 1987) приходят к выводу, что «произошло размывание границ традиционных периодов жизни», в результате чего сегодня возрастные часы менее строго предписывают время наступления основных событий в жизни человека, чем это было в предыдущие десятилетия. Многие люди возвращаются к учебе в 35, 45 и даже в 60 лет; все больше супружеских пар, которые не торопятся заводить детей, пока им самим не исполнится далеко за 30; а браки, разводы и повторные браки случаются в любом возрасте. Если в 1950 году 80 % мужчин и 90 % женщин считали, что мужчине лучше всего жениться в возрасте от 20 до 25 лет, то в 1970 с этим согласились лишь 42 % мужчин и женщин. Исследователи полагают, что мы превращаемся в «безразличное к возрасту» общество, в котором члены одной возрастной когорты вовлечены в разнообразную деятельность и широкий круг событий. (Обсуждение роли возрастных когорт при изучении человеческого развития см. в главе 1.)

Три определения возраста. Важно иметь в виду, что сам по себе хронологический возраст взрослого человека — вещь малоинформативная. Вместо этого, возможно, лучше было бы рассматривать биологический, социальный и психологический возраст индивидуума как 3 отдельных и независимых понятия (Birren, & Cunningham, 1985). *Биологический возраст* — средняя вероятная продолжительность жизни человека — значительно варьирует у разных людей. Биологический возраст 40-летнего мужчины, у которого эмфизема, больное сердце и которому, вероятно, осталось жить года три, совершенно иной, чем у 40-летнего здоровяка, который надеется прожить еще лет 35. *Социальный возраст* оценивается по степени соответствия положения человека существующим в данной культуре нормам. На 50-летнего женатого мужчину с тремя детьми смотрят совершенно иначе, чем на 50-летнего холостяка, завязывающего знакомства в барах в поисках партнерши на ночь. *Психологический возраст* указывает на то, насколько человек адаптировался к требованиям среды. Он включает уровень интеллекта, способность к научению, двигательные навыки, а также такие субъективные факторы, как чувства, установки и мотивы.

Объединение факторов биологического, социального и психологического возраста приводит к понятию зрелости. Хотя биологические и социальные факторы —

это необходимые условия ее достижения (например, определенный возраст и социальный статус), в роли определяющих ингредиентов зрелости выступают и некоторые психологические свойства. К ним относятся: материальная и социальная независимость и автономия, способность самостоятельно принимать решения и в какой-то степени твердость характера, благоразумие, надежность, честность и умение сострадать. Разные исследователи включают различные свойства в эту смесь, именуемую зрелостью, а разные культуры требуют от зрелого человека выполнения различных обязанностей. Фрейд определял психологическую зрелость как способность трудиться и любить. Однако какое бы сочетание характеристик ни включалось в понятие зрелости, четкой возрастной границы ее наступления не существует.

Умение справляться с критическими жизненными ситуациями

Кроме использования специфических, связанных с возрастом ролей, отношений и социальных ориентиров в качестве маркеров развития взрослых людей, на развитие во взрослости можно посмотреть и с точки зрения реакции индивидуума на такие важные жизненные события, как беременность, потеря работы, смерть близкого друга и развод. Реакция эта зависит от различных внутренних и внешних факторов. Мы рассмотрим некоторые из этих факторов, которые имеют отношение к такому серьезному событию, как потеря работы.

- *Физическое здоровье.* Человеку легче представить себя в выгодном свете во время собеседования при приеме на работу, если его здоровье в порядке. Хорошее физическое состояние помогает ему справиться со стрессом, непредвиденными трудностями и утомлением, связанными с потерей одной работы и поисками другой.
- *Материальные и финансовые ресурсы.* Потеря работы вызывает значительно больший стресс у тех, кто не обладает финансовыми средствами, чем у тех, кто может оплачивать счета, пока ищет новую работу. Тем, у кого нет денег, возможно, придется продать дом и резко сократить расходы, изменив при этом образ жизни, — все это только усиливает стресс.
- *Квалификация.* Людям, профессиональный уровень которых отвечает спросу на рынке труда, будет, вероятно, проще найти работу, чем тем, у кого недостаточно знаний или кому требуется переподготовка.
- *Социальная поддержка.* Тому, кто окружен любовью и поддержкой своей семьи, часто легче справиться с потерей работы, чем человеку одинокому или тому, чьи родные только усугубляют и без того трудную ситуацию.
- *Понимание событий.* Способность понять причины потери работы (были ли это реорганизация предприятия, неудовлетворительная работа или конфликт с начальством) помогает человеку пережить увольнение и «собрать все силы в кулак» для поисков работы в будущем. Эта способность зависит, частично, от уровня образования и жизненного опыта.
- *Предвидение жизненных событий и готовность к ним.* Инженер на предприятии авиационно-космической промышленности, который вовремя понял, к каким последствиям приведет разоружение Советского Союза и окон-

чание холодной войны, может предвидеть потерю работы и заранее пройти переподготовку, чтобы иметь возможность устроиться в смежной отрасли. У тех, кто лишен такой способности, выбор более ограничен.

- *Личность человека.* Такие черты личности, как гибкость, открытость к новому опыту и способность быстро восстанавливать физические и душевные силы помогают человеку справиться с трудностями на новом месте работы.
- *Обстоятельства жизни.* Люди, которые не впервые теряют работу и на собственном опыте знают, что такое безработица, могут относиться к увольнению иначе, чем те, с кем раньше подобного не случалось.

Одни и те же жизненные события могут для одного человека служить стимулом и придать ему силы для новых достижений и открытий, а для другого обернуться разочарованием и крушением надежд.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Что такое возрастные часы, и почему сегодня они менее «точны», чем в предыдущие десятилетия?
2. Приведите 3 определения возраста и объясните, почему их используют в понятии зрелость человека?
3. Какие внутренние и внешние факторы влияют на способность взрослого человека справляться с жизненными критическими ситуациями?

То, как мы реагируем на события, происходящие в жизни, частично определяется нашими физическими возможностями — состоянием здоровья, физической формой, силой и выносливостью. Как вы увидите далее, физическое развитие практически во всех своих аспектах достигает пика в период ранней взрослости. Хотя мы больше не наблюдаем таких физических изменений, какие происходят в детстве и отрочестве, зато мы с полным основанием можем изучать молодого взрослого как физически зрелого человека.

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Ранняя взрослость — это именно тот период, когда мы способны достичь пика физической деятельности. Большинство молодых взрослых сильнее и здоровее, чем в предшествующие или последующие периоды, а их способность к воспроизведению потомства в самом расцвете. Они обладают большей выносливостью, устойчивой половой идентичностью и сложившимися формами половой активности, которые могут сохраняться до конца дней. Далее мы рассмотрим эти области физического развития подробнее.

Физическая сила и выносливость

В ранней взрослости — от 20 до 40 лет — большинство мужчин и женщин энергичны, сильны и выносливы, как никогда. Все это ожидаемые или, иначе говоря, нормативные возрастные изменения (см. главу 1). Большинство культур сознает этот физический расцвет, направляя молодых мужчин на поля сражений, платя

МНЕНИЯ И ФАКТЫ:
ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЛИЧНОСТИ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

Изучение развития взрослого человека есть, во многих отношениях, изучение его *жизненного пути*, а именно: изучение того, как события личной жизни человека переплетаются с событиями исторического периода, в котором он живет, и с теми обстоятельствами, в которых он оказывается вследствие занимаемого им положения в социальной структуре общества. Исследования показывают, что социальные, культурные и исторические факторы могут самым драматическим образом сказываться на переменах в жизни взрослых людей и что именно эти факторы способствуют определению личных ожиданий (Hagestad, 1990; Stoller, & Gibson, 1994).

Поэтому важно исследовать, как исторические факторы определяют демографическую обстановку конкретного периода и влияют на нормальные ожидания и сценарии жизни людей. Ясно, что жизненный путь нищей чернокожей женщины, родившейся в 1950 году в трущобах Гарлема, будет совсем иным, чем у белой женщины из благополучной семьи на Парк-авеню в Нью-Йорке. Понятно также, что жизнь чернокожей женщины, родившейся в 1870 году, резко отличается от жизни чернокожей женщины, появившейся на свет спустя 100 лет.

Возможно, самым важным историческим изменением, которое сказывается на жизненном пути личности, является возросшая продолжительность жизни людей. Если в 1900 году до 80 лет и больше доживали только 14 % американских женщин, то к 1980 году более половины женщин рассчитывали достичь этого возраста (Watkins et al., 1987). Когда Имхоф (Imhof, 1986) изучал демографическую ситуацию в Германии в 1600 году, он обнаружил, что почти половина детей умирали, не достигнув взрослости, в результате чего на протяжении столетий «требовалось двое детей, чтобы получился один взрослый».

Эти демографические, исторические изменения сказываются на отношении семьи к смерти ребенка. И если когда-то потеря его была обычным явлением и к ней были готовы, то в наши дни это из ряда вон выходящее событие. К тому времени, когда средняя женщина достигала 35-летнего возраста в 1800 году, она теряла треть своих детей. В 1990 году менее 1 % 35-летних женщин теряли ребенка. В результате сегодня эта смерть оборачивается сокрушительным, сугубо личным кризисом для матери, а не событием, которое почти каждая женщина пережила в своей жизни.

деньги юным спортсменам и топ-моделям, заставляя молодых врачей, адвокатов и ученых в изматывающих испытаниях доказывать свое профессиональное мастерство и ожидая от молодых женщин вклада в прирост населения.

Физическая сила, функционирование органов, скорость реакции, двигательные навыки и другие физические возможности человека достигают своего максимума в промежутке между 25 и 30 годами; после 30 лет они медленно, но заметно идут на убыль. Однако этот спад, который происходит в возрасте от 30 до 50 лет, не столь резок, как представляется большинству людей. На рис. 14-1 показано, что существенное снижение уровня функционирования организма по 6 важным физиологическим показателям наступает после 40 лет. До 40 лет уровень физических возможностей взрослых продолжает оставаться чрезвычайно высоким. Фактически, снижение этого уровня после 25 лет может быть важным только для спортсменов высокого ранга, на всех же остальных оно сказывается незначительно.

Снижение физических навыков и возможностей становится наиболее заметным в критических ситуациях или в тех случаях, когда резко возрастает нагрузка на организм (Troll, 1985). Например, беременность у женщины, возраст которой приближается к 40 годам, скорее приведет к расходованию энергетических резервов организма, чем у женщины, недавно перешагнувшей 20-летний рубеж. Кроме того, чем старше беременная женщина, тем дольше она восстанавливается после

Исторические периоды влияют также на «бюджет времени» во взрослости, — и потому жизнь взрослых людей в наши дни резко отличается от жизни их сверстников в предшествующие периоды. Когда Ги (Gee 1986, 1987, 1988) сопоставила демографические ситуации 1830 и 1950 годов, она обнаружила, что в 1830 женщина после замужества 90 % отведенных ей жизнью лет тратила на воспитание детей. К 1950 году эта цифра упала до 40 %. В то же время все бóльшую часть взрослой жизни люди проводят в качестве взрослых детей, а не в качестве родителей детей до 20-летнего возраста. Если в 1860 году родители были живы только у 16 % 50-летних, то сто лет спустя эта цифра подпрыгнула до 60 %. Аналогично, если в 1940 году люди проводили только 7 % своей взрослой жизни в статусе пенсионеров, то в 1977 году доля пенсионных лет возросла до 23 % (Torrey, 1982).

Смерть родителей в наше время в большей степени связана со старостью, чем когда-либо раньше; иначе говоря, она наступает в предсказуемый период жизни человека. Согласно Уинсборо (Winsborough, 1980), смерть родителей сейчас наступает значительно позже в жизни ребенка, и, вероятно, с этим придется столкнуться членам целой возрастной когорты в течение относительно короткого периода времени. В результате этого, поколение «бэби-бумеров» стали нередко называть «сэндвич»-поколением — обязанным, с одной стороны, воспитывать детей, а с другой — ухаживать за стареющимися родителями, которые еще долго могут пребывать в немощи до самой своей смерти.

Когда в дополнение к влиянию исторического периода учитывается воздействие таких факторов, как пол, раса, социоэкономический статус, личность и интеллект, перед нами раскрывается неповторимый жизненный путь человека. Тем не менее исследователей продолжают привлекать допускающие распознавание и сравнение структуры взрослой жизни, общие для членов одной возрастной когорты. Они задаются вопросом, как эти структуры будут эволюционировать на протяжении ближайших 100 лет, поскольку медицина и новейшие технологии увеличивают продолжительность жизни и избавляют людей от болезней и страданий, поскольку половые роли продолжают меняться, а афро-американцы, испаноязычные и другие национальные меньшинства занимают все бóльшую площадь «ярко расцвеченной мозаики» под названием Соединенные Штаты.

Источник: Hagestad (1990).

родов. Аналогично, 25-летнему мужчине легче «тянуть на себе» три работы, чтобы пережить со своей семьей финансовый кризис, чем 40-летнему.

Физическая форма и здоровье

Вообще говоря, ранняя взрослость — это здоровый период. Особенно это характерно для тех, кто следит за своим питанием, делает зарядку, не курит, не употребляет наркотиков и не злоупотребляет алкоголем. Фактически, большинство физических навыков и способностей в течение всего периода ранней взрослости поддерживаются на функциональном уровне при условии регулярных занятий физическими упражнениями.

Привычки следить за своим здоровьем и заниматься физическими упражнениями, которые складываются в ранней взрослости, часто сохраняются на протяжении всей оставшейся жизни. Многие из этих стереотипов поведения приводят к положительным результатам, о чем мы поговорим подробнее в главе 16. Хотя установки и поведение, связанные со здоровым образом жизни и поддержанием физической формы, можно изменить в любой момент, это не так-то легко сделать. Сопротивление изменению делает сложившиеся в ранней взрослости привычки здорового об-

Беременность на рубеже 40-летия скорее приведет к расходованию энергетических резервов организма женщины, чем беременность на третьем десятке лет.

раза жизни еще более важными, поскольку с этого времени они часто определяют образ жизни в целом.

Физическая форма. Многие выдающиеся спортсмены достигают пика мастерства и тренированности в период ранней взрослости. Это связано с тем, что именно между 23 и 27 годами поперечно-полосатые мышцы, включая бицепсы и трицепсы, обладают максимальной силой (Hershey, 1974). Кроме того, сила ног достигает максимума между 20 и 30 годами, а рук — приблизительно в 20 лет (Buskirk, 1985). Возраст, в котором спортсмены достигают своего пика, зависит от вида спорта (Fries & Crapo, 1981). Для гимнастов — это юношеский период, тогда как игроки в гольф достигают своих лучших результатов несколько позже. В эти годы и травмы заживают сравнительно быстро.

Тренировки и правильное питание настолько сильно влияют на физическую форму взрослых, что в наши дни люди старшего возраста демонстрируют более высокие спортивные достижения, чем у тех, кто был в расцвете сил 100 лет назад. Когда Эриксон (Ericsson, 1990) сравнил результаты забегов победителей Олимпийских игр 1896 года с лучшими выступлениями атлетов-«мастеров» в возрасте от 50 до 69 лет в 1979 году, он обнаружил, что достижения последних выше, чем у более молодых обладателей олимпийского золота. Например, если в 1896 году победитель марафона пробежал дистанцию за 2 часа 59 минут, то в 1979 лучшее время колебалось от 2 часов 25 минут для спортсменов возрастной группы от 50 до 54 лет и до 2 часов 53 минут для спортсменов в возрасте 65–69 лет. В общем, чем лучше питание и физическая подготовка в годы зрелости, тем позже приходит старость.

Смертность в ранней взрослости. По сравнению с другими периодами взрослости, смертность среди молодых взрослых ниже. Лишь незначительное число женщин в наше время умирают при родах. Туберкулез больше не является основной причиной смерти в период ранней взрослости, а с такими заболеваниями, как диабет, болезни сердца и почек, медицина научилась справляться. Однако случаи смерти, причинами которых являются СПИД, дорожные аварии, убийства, столкновения с законом, включая перестрелки с полицией, заслуживают более пристального внимания. Несмотря на характерное для всех возрастных уровней общее

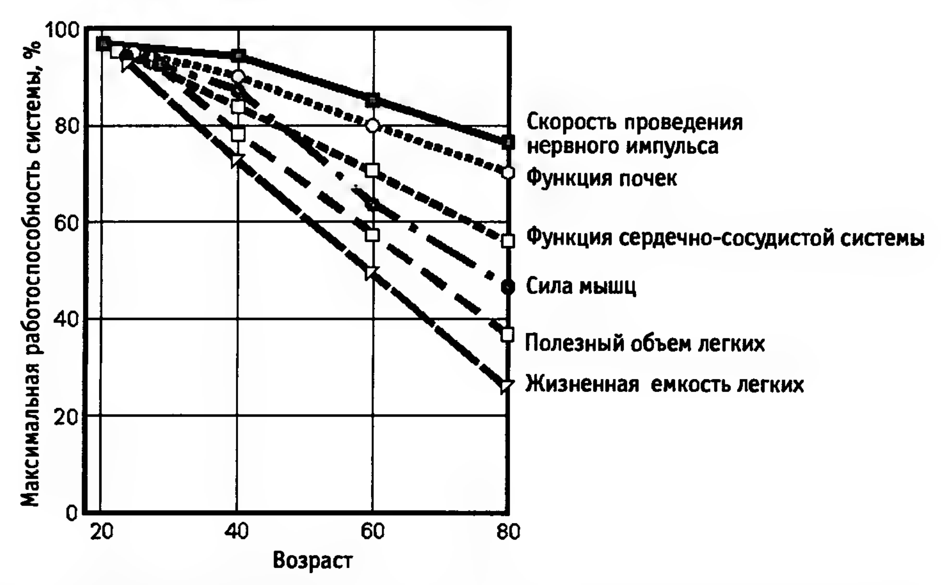


Рис. 14-1. Средние показатели спада в функционировании физиологических систем организма. Этот спад может быть значительно замедлен благодаря здоровому образу жизни и поддержанию хорошей физической формы, включая регулярные физические упражнения.

Источник: Adapted from J. Fries and L. Crapo. Vitality and Aging. San-Francisco: W. H. Freemand and Company; 1981.

снижение уровня смертности и предполагаемое увеличение средней продолжительности жизни, эти в целом устранимые причины смерти становятся важными предупредительными знаками для вступивших в пору взрослости. Обратимся к некоторым конкретным данным.

- Основная причина смерти мужчин в возрасте от 25 до 44 лет — ВИЧ-инфекция, приводящая к СПИДу.
- Для чернокожих мужчин второй по распространенности причиной смерти является убийство и столкновение с законом. Смертей по этой причине в 2 раза больше, чем в результате несчастных случаев (включая ДТП), как среди чернокожих мужчин, так и всех людей в возрасте от 25 до 44 лет.
- В общем, процент несчастных случаев (включая ДТП) — обычно основной причины смерти людей этой возрастной группы — падает.

В табл. 14-1 представлены 6 основных причин смерти мужчин и женщин в возрасте от 25 до 44 лет.

Болезнь, нетрудоспособность и физические недостатки. В то время как смертность среди молодых взрослых ниже, чем во многих других возрастных группах, первые признаки болезней, способных причинить неприятности в будущем, появляются именно в ранней взрослости (Scanlon, 1979). Хотя мы можем и не чувствовать никаких симптомов, начинают развиваться болезни легких, сердца и по-

Таблица 14-1

Основные причины смерти американских мужчин и женщин 25–44 лет в 1992 году (на каждые 100 000 населения с учетом деления на группы)

Причина	Число случаев	Показатель смертиости (на 100 000 человек)
	Мужчины	
ВИЧ-инфекция	21 509	52,5
Несчастные случаи (включая ДТП) и стихийные бедствия	19 981	48,7
Болезни сердца	11 729	28,6
Злокачественные опухоли, включая новообразования лимфатических и кроветворных тканей	10 095	24,6
Самоубийства	9782	23,9
Убийства и столкновения с законом	9311	22,7
	Женщины	
Злокачественные опухоли, включая новообразования лимфатических и кроветворных тканей	12 090	29,2
Несчастиые случаи (включая ДТП) и стихийные бедствия	5827	14,1
Болезни сердца	4392	10,6
ВИЧ-инфекция	3120	7,5
Убийства и столкновения с законом	2492	6,0
Самоубийства	2399	5,8

Источник: Centers for Disease Control and Prevention / National Center for Health Statistic. (1995, March, 22). Monthly Vital Statistic Report, 43 [6]: 24, 26.

чек, артриты и артрозы, атеросклероз и цирроз печени. Кроме того, ряд генетически обусловленных заболеваний, таких как диабет и серповидноклеточная анемия или болезней наподобие рассеянного склероза и ревматоидного артрита, равно как и связанных со стрессами болезней: гипертонии, язвы и депрессии, — подстерегают людей именно в период ранней взрослости.

Иногда под влиянием социокультурных событий или факторов создаются такие ситуации, которые вместо ожидаемых здоровья и физической работоспособности приносят молодым взрослым болезни и даже смерть. Например, во время войны многие из них погибают или превращаются в инвалидов. В городах с высоким уровнем преступности молодые мужчины и женщины часто становятся жертвами убийств или злоупотребления наркотиками. Совсем недавно эпидемия СПИДа поразила непропорционально большую долю населения, относящуюся к рассматриваемой возрастной группе (см. гл. 12). Психологическая приспособляемость и развитие человека сопряжены с особыми трудностями, когда физическое состояние находится в прямом противоречии с биологическими изменениями в организме, происходящими в этом возрасте. Любой физический недостаток или заболевание способны повлиять на ожидания, связанные как с биологическим, так и с социальным возрастом человека (см. приложение «Люди, вызванные судьбой на испытание»).

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МИРА: ЛЮДИ, ВЫЗВАННЫЕ СУДЬБОЙ НА ИСПЫТАНИЕ

Обычно в ранней взрослости физическое развитие людей достигает своего расцвета; молодые мужчины и женщины выделяются среди всех прочих возрастных групп своей физической силой, выносливостью и энергией. В основном, они обладают хорошим здоровьем, и лишь немногие сталкиваются с его серьезными нарушениями. Многие физически готовы к тому, чтобы заниматься любым делом, и потому им присуще самоуважение, ощущение собственной силы и неограниченных возможностей. Но что происходит с теми, кто в период ранней взрослости оказывается инвалидом? Как им удается психологически приспособиться к жизни в состоянии инвалидности, когда их сверстники исполняют все свои роли в полную силу?

Примириться со своими физическими недостатками трудно в любом возрасте. Но это особенно тяжело в поздней юности и ранней взрослости (Wright, 1983). На этой стадии жизни приходится решать многие важные для человека проблемы, такие как выбор профессии и установление интимных отношений. В этот ориентированный на будущее период физически ущербные люди могут оказаться подавленными своим несовершенством. Существуют по меньшей мере 3 фактора, влияющие на способность людей адаптироваться к своим физическим дефектам. Во-первых, важно понимать свой физический дефект и накладываемые им ограничения. Любое препятствие определяется взаимодействием способностей человека и задачей, которую ставит перед ним среда, — если вы не в состоянии говорить по-японски, то в классе, где изучают японский язык, наверняка будете испытывать затруднение. Второй аспект адаптации к физической неспособности представляет собой совладание с установками, критериями и социальными ожиданиями других людей, связанными с такой неспособностью. Инвалидам часто приходится сталкиваться со стереотипным мышлением и настоящими предубеждениями. Их могут жалеть или унижать, а также считать, что они не способны ни к какой деятельности. Другими словами, часто отношение к любому человеку с физическими недостатками носит общий характер и не учитывает его конкретный дефект.

Наконец, совладание с физической неспособностью требует совладания со множеством несбыточных надежд и мечтаний, страхов и фрустраций, утраченных возможностей, а также с чувствами вины и гнева. На начальном этапе этого кризиса человек может переживать настоящее горе и глубокую скорбь, равно как испытать сильное потрясение и утратить веру. Время от времени неспособность решать повседневные задачи, которые не представляют для здоровых людей никакой трудности, а для инвалидов осложняются их физическим состоянием, приводит к приступам злобы и разочарования. В добавление к этому, гнев и фрустрация вызываются при столкновении с неожиданными помехами или надуманными преградами со стороны общества.

В процессе этой адаптации некоторые инвалиды, вместо того чтобы признать себя физически неспособными, приходят к определению себя как «вызванных судьбой на состязание» (Wright, 1983). Такая установка особенно распространена среди спортсменов-инвалидов. Простое изменение формулировки и терминологии иногда дает человеку возможность относиться к физическому дефекту, как к сложной проблеме, с которой надо справиться, может быть, с помощью других, а не как к ярлыку, который на него навешивают, или характеристике его личности в целом.

Молодые мужчины и женщины с физическими дефектами были в первых рядах тех, кто содействовал изменению социальных установок и законов, которые распространяются на всех инвалидов. В результате их деятельности и действий других заинтересованных лиц и групп в 1990 году в США был принят Закон об инвалидах (Americans with Disabilities Act). Этот закон устранял дискриминацию в отношении инвалидов при приеме на работу, пользовании общественными удобствами, транспортом и средствами связи. Среди прочего, закон требует, чтобы компании обеспечивали служащим-инвалидам особые условия, необходимые им для выполнения работы, для которой во всех остальных отношениях они достаточно подготовлены. Таким образом, этот закон проводит в отношении инвалидов политику включения, а не исключения из жизни общества.

Способность к воспроизведению потомства

В период ранней взрослости организм женщины сравнительно стабильно вырабатывает яйцеклетки. Плод женского пола непосредственно перед рождением содержит примерно 500 000 зародышевых клеток. В период между менархе и менопаузой вывод их в фаллопиеву трубу происходит ежемесячно, обычно по одной за раз. Большинство неоплодотворенных яйцеклеток со временем просто дегенерирует, причем процесс дегенерации идет с ускорением в промежутке от рождения до 25 лет, а затем — между 25 и 38 годами — стабилизируется. После 38 лет овуляция быстро идет на убыль, что влияет на способность женщины зачать ребенка. Это не означает, однако, что женщина в этом возрасте и позже не может забеременеть. Напротив, все больше становится женщин, которые решаются завести детей после 30, а то и после 40 лет, когда они уверены в своих чувствах и финансовых возможностях и достигают определенного положения на работе. Методы дородовой диагностики, такие как амниоцентез и анализ ворсинок хориона, увеличили вероятность того, что при поздней беременности ребенок родится здоровым. (Методики генетического обследования обсуждаются в главах 3 и 4.)

В то время как у женщин запас зародышевых клеток ограничен, мужчины непрерывно производят зародышевые клетки, начиная с пубертатного периода. После достижения половой зрелости большинство мужчин остается фертильными до самой старости, так как их организм превращает незрелые зародышевые клетки в сперматозоиды каждые 74 дня (Troll, 1985). Но именно в юности и ранней взрослости у мужчин и у женщин способность к воспроизведению потомства достигает своего пика.

Как вы увидите в следующем разделе, физическое развитие в ранней взрослости обычно влечет за собой более зрелые формы сексуального поведения и сексуальных отношений, чем в юности. Затем мы рассмотрим те критические факторы, которые могут склонять к гетеросексуальной или гомосексуальной активности.

Сексуальность в ранней взрослости

Не так давно исследователи из Чикагского университета провели широкий опрос почти 3500 американцев в возрасте от 18 до 59 лет (выборка случайная), чтобы определить сексуальные наклонности взрослого населения Америки (Laumann et al., 1994). Они установили следующее.

- По характеру половых отношений американцы делятся на 3 группы: одна треть американцев имеет как минимум два половых сношения в неделю, одна треть — несколько половых сношений в месяц и одна треть — несколько половых сношений в год или вообще не ведет половую жизнь.
- Подавляющее большинство американцев склонны к единобрачию. За год 8–9 человек из 10 вступают в связь только с одним партнером или не имеют половых отношений вообще. В течение жизни у женщины бывает в среднем только 2 партнера, в то время как у мужчины — 6.
- Чаще всего совершают половые сношения и достигают оргазма во время полового акта супружеские пары. Если среди одиноких людей только 1 из 4 со-

вершает половой акт дважды в неделю, то среди тех, кто состоит в браке — примерно 2 из 5.

Предыдущие исследования отмечали ряд существенных изменений в сексуальном поведении американских супружеских пар за последние несколько десятилетий. В среднем, продолжительность полового акта заметно возросла, из чего можно заключить, что супруги испытывают большее наслаждение, раскрепощенность и взаимность (Hunt, 1974). Хант относит это за счет изменившихся установок и приоритетов. Все больше супружеских пар стремятся получить максимальное удовольствие от всего полового акта, а не достичь немедленной разрядки. В настоящее время ко многому относятся гораздо терпимее, включая действия, ранее находившиеся под запретом, такие как инициатива женщины в половом акте, добрачные половые отношения, гомосексуализм, мастурбация, оральный и анальный секс (Hunt, 1974; McCary, 1978).

В произошедших за это время изменениях сексуального поведения наметился ряд тенденций. При опросах 1937 и 1959 годов только 22 % жителей США допускали добрачные половые отношения у мужчин и женщин. При опросе, проведенном Хантом в 1974 году, 75 % представителей мужского пола одобрительно отнеслись к тому, что мужчины вступают в половые связи до брака, и более 50 % сочли их допустимыми для женщин. Однако к некоторым видам полового поведения люди не стали относиться терпимее, в частности к обмену супругами, групповому сексу и супружеским изменам. Сохраняется и «двойной стандарт»: хотя 50 % студентов колледжей мужского пола одобряют добрачные связи женщин, 75 % все еще считают, что невеста должна быть девственной (McCary, 1978).

Сегодня сфера сексуальных отношений определенно носит более открытый характер, чем до 60-х годов, но создается впечатление, что студенты колледжей 80-х стали более консервативными в своих оценках половых связей. Например, по данным одного из исследований, 51 % из опрошенных в 1978 году студенток-второкурсниц имели по крайней мере одно половое сношение в месяц, а в 1983 году эта цифра упала до 37 % (Gerrard, 1987). Это сопоставимо с 35 % сообщавших о такой половой активности (одно сношение в месяц) в начале 70-х. Этот поворот студенток колледжей к более консервативному сексуальному поведению, возможно, продиктован усилившимся страхом перед инфекционными болезнями (включая СПИД и герпес). Возможно также, он является отражением большей уверенности в себе молодых женщин, которые не чувствуют себя обязанными угождать своим приятелям. Причина может состоять и в ослаблении социального давления, заставляющего вести половую жизнь, и женщины, скорее всего, в этом вопросе следуют собственным убеждениям (Gerrard, 1987).

Сексуальные реакции. Складывается впечатление, что в 90-х годах преобладающей моделью половой близости между мужчинами и женщинами становится модель усиленного общения и обоюдного удовлетворения. Тем не менее одна из наиболее распространенных проблем, о которой продолжают сообщать в исследованиях сексуального поведения, — это заметное различие в паттернах полового удовлетворения мужчин и женщин. В поворотном десятилетии 70-х годов (Hite,

1976; Hunt, 1974; McCary, 1978) исследования сексуальных реакций американцев вроде бы указывали на порядочное количество супружеских пар, в которых мужчины регулярно достигали физического удовлетворения, а женщины — нет. Отчеты и анкетные опросы пестрели критическими высказываниями женщин о том, что мужчины слишком торопятся, грубы и невнимательны, и что они не способны понять эротического и романтического значения нежного, медленного возбуждения. Мужчины же жаловались, что женщины холодны и бесчувственны. В одном новаторском и довольно спорном исследовании — так называемом Отчете Хайта (Hite, 1987) — сообщалось, что 70 % опрошенных женщин никогда не испытывали оргазма во время традиционного коитуса. (Отчет Хайта основан на изучении большой, но нерепрезентативной, произвольно составленной выборки респондентов. Тем не менее он дает прекрасное представление о женской сексуальности, по крайней мере, применительно к молодым образованным женщинам.) При обследовании репрезентативной выборки было установлено, что 67 % мужчин и 64 % женщин довольно счастливы и удовлетворены своей сексуальной жизнью. И все же возникает впечатление, что сексуальная близость не всегда доставляет столько удовольствия, как это представляется в средствах массовой информации.

Исследование Юбелла (Ubell, 1976) — одно из немногих исследований сексуального поведения американцев, которое проводилось в масштабах всей страны: выборка охватывала состоящих в браке и одиноких мужчин и женщин в возрасте от 18 до 60 лет. Предметом этого исследования стал «сексуальный стиль» — сочетание представлений о сексе и связанных с ним форм поведения у конкретного человека. Каждый сексуальный стиль рассматривался как соотношение 3 измерений: удовлетворения жизнью, чувственности и эротизма. Люди с высокой удовлетворенностью жизнью обычно были удовлетворены и своей половой жизнью, а также своим супружеским статусом и физической привлекательностью. Их сексуальность, как правило, интегрирована в более широкий паттерн жизни. Людям с выраженным чувственным компонентом для достижения удовлетворения требовались, естественно, поцелуи, объятия и касания. Те, кто высоко оценивал эротизм, возбуждали себя порнографией, оральным или анальным сексом, равно как и более обычными средствами. Они отличались сильным половым влечением и считали секс важной стороной жизни.

Это исследование отличалось от проведенных ранее тем, что выявило гораздо меньше различий между мужчинами и женщинами. Большое значение сексу придавали 77 % мужчин и 66 % женщин. Примерно половина мужчин и женщин указали, что они вполне удовлетворены жизнью, и получили высокие оценки по шкале чувственности. Тем не менее некоторые различия все же имелись. Мужчины (81 %) чаще, чем женщины (60 %), считали, что при половом акте важно достичь оргазма. Мужчины (74 %) чаще женщин (53 %) сообщали о сильном половом влечении и чаще ценили эротику выше, чем женщины. Для женщин (86 %) оказалось труднее, чем для мужчин (59 %), заниматься сексом без любви. Главный вывод из этого достаточно обширного исследования состоит в том, что существует широкое разнообразие паттернов сексуального поведения.

Гомосексуальность. Гомосексуальность — сексуальное, или эротическое, влечение к представителю того же пола. Хотя слово *гомосексуальный* относится

как к мужчинам, так и к женщинам, но применяют его обычно по отношению к мужчинам; женщин гомосексуальной ориентации чаще называют ***лесбиянками. Геями*** же называют и тех, и других.

Хотя гомосексуальность чаще всего предполагает влечение человека только к лицу того же пола, большинству людей присущи как гомосексуальные, так и гетеросексуальные склонности разной степени выраженности. А это говорит о том, что гомо- и гетеросексуальность лучше поддаются осмыслению, как континуальные, чем дихотомические свойства. Половое влечение направляется превалирующей склонностью, хотя бисексуалы не ограничиваются одним полом. Трудно установить, насколько гомосексуализм распространен, частично потому, что некоторые люди меняют свои сексуальные пристрастия, но в основном потому, что многие гомосексуалисты отказываются в этом признаться из страха перед общественными санкциями.

В 1948 году Кинси подсчитал, что 1 из каждых 10 американских мужчин — гомосексуалист и что треть американцев и одна восьмая американок по крайней мере раз в жизни имели гомосексуальную связь и достигали при этом оргазма (McCary, 1978). В противоположность этому, ранее упомянутое исследование, проведенное в 1994 году Чикагским университетом, обнаружило, что только 2,8 % мужчин и 1,4 % женщин считают себя гомосексуалами или бисексуалами (Dunlap, 1994; Laumann, 1994). По мнению исследователей, распространенность гомосексуализма широко варьирует в зависимости от места жительства (город или село) и уровня образования (см. рис. 14-2). В то время как в 12 крупнейших городах Америки 10,2 % мужчин указали, что в течение предшествующего опросу года состояли в гомосексуальных отношениях, в сельской местности только 1 % мужчин сообщил о подобных связях. Аналогично этому, 3,5 % окончивших колледж мужчин сообщили о недавних гомосексуальных связях, тогда как среди окончивших среднюю школу мужчин таковых оказалось только 1,4 %. Эти данные можно частично объяснить большей терпимостью к гомосексуалистам в крупных городах и большей психологической и финансовой независимостью людей с высшим образованием. Не обладая такой независимостью, большинство гомосексуалистов не желают объявлять о своей половой ориентации.

В классическом исследовании мужчин-геев в Сан-Франциско, проведенном еще до начала эры СПИДа, содержится большое количество сведений об их образе жизни. В отличие от Отчета Хайта, здесь Белл и Уэйнберг (Bell, & Weiberg, 1978) пользовались стандартными методиками формирования выборок и проведения интервью. Их основной вывод заключается в том, что установки и поведение геев столь же разнообразны, как и у обычных людей. Охваченная этим исследованием популяция продемонстрировала столь же значимую смесь гетеро- и гомосексуальности, как и та, что была зафиксирована с помощью шкалы Кинси, построенной исходя из предположения о гетеро- и гомосексуальности как полюсах континуума. Большинство респондентов, однако, скрывали свою гомосексуальность от большинства друзей и знакомых. С точки зрения половой активности, репертуар сексуальных реакций геев не менее разнообразен, чем у обычных людей. Геи-мужчины, в тенденции, сексуально активнее, чем геи-женщины, однако последние склонны к более сильным эмоциональным связям (McCary, 1978).

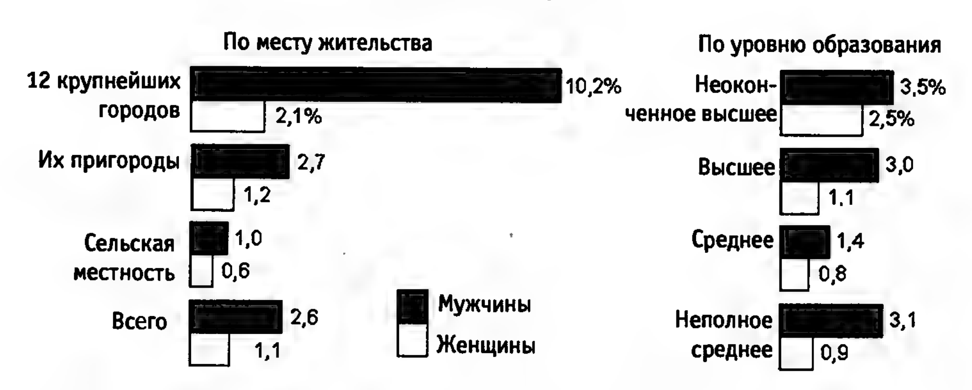


Рис. 14-2. Неоднородность гомосексуальной популяции. Мужчины и женщины, указавшие, что в предшествующий опросу год состояли в сексуальных отношениях с партнерами того же пола.

Отношения многих гомосексуалистов и лесбиянок длятся достаточно долго. Среди респондентов, принимавших участие в исследовании Белла и Уэйнберга (Bell, & Weiberg, 1978), почти 40 % геев-мужчин и более 60 % лесбиянок имели длительную связь с партнером того же пола. Более половины этих геев составляли «открытые пары», в которых моногамия не была обязательной. Большинство же лесбиянок входили в «закрытые пары», предполагающие моногамию. В этом состоит одно из различий между гомосексуальными парами и супружескими гетеросексуальными парами. По всей вероятности, геи-мужчины чаще, чем мужья, имеют по крайней мере один роман на стороне. В течение первых двух лет с начала отношений 66 % геев и лишь 15 % женатых мужчин изменяли своим партнерам (Blumstein, & Schwartz, 1983). В противоположность этому, лесбиянки почти также склонны к моногамии, как и замужние женщины. За те же два первых года около 15 % лесбиянок и 13% замужних женщин имели сексуальные отношения на стороне (Blumstein, & Schwartz, 1983).

Социальные перемены и СПИД. В 1992 году СПИД был основной причиной смерти мужчин в возрасте от 25 до 44 лет. Эти и многочисленные подобные сообщения создали обстановку тревоги и страха. Отклик на эпидемию 80-х годов не всегда был конструктивен. В начале десятилетия сообщений было мало и они носили разрозненный характер. Многие гетеросексуалы не обращали внимания на распространявшийся вирус, так как считалось, что заразиться им могут только гомосексуалисты и наркоманы. Сообщество геев отреагировало на сообщение о СПИДе сопротивлением и неуместным опровержением фактов. К первым предупреждениям в свой адрес об угрозе распространения этого заболевания через опасный секс они отнеслись как к «проявлениям гомофобии», наносящим удар по их правам и избранному ими образу жизни. Однако в конце 1983 года многие люди начали относиться к эпидемии серьезно. Болезнь распространилась в Соединенных Штатах и в большинстве европейских стран, а во многих африканских странах уже косила молодое население гетеросексуалов. От нее страдали не только гомосексуалисты и колющиеся наркоманы, но и больные гемофилией, половые партнеры бисексуалов и нарко-

манов, а также новорожденные младенцы заразившихся СПИДом матерей. Больше того, по приблизительным оценкам 10 % геев в Сан-Франциско и вдвое больше в Нью-Йорке уже были заражены вирусом иммунодефицита. Эти факты, а также скрытый продолжительный период между попаданием вируса в организм и заболеванием СПИДом, повлекли за собой еще более серьезные действия.

Начиная приблизительно с 1984 года, медики срочно приступили к активным исследованиям СПИДа. Одновременно сообщество геев стало вести просветительскую работу среди своих членов и решительнее менять свое поведение. Геи начали сокращать количество половых партнеров, открыто обсуждать проблему безопасности отдельных форм сексуального поведения и культивировать безопасный секс. Однако социальные перемены никогда не проходят гладко. Многие инфицированные продолжали заражать других. В конце 80-х годов реакция гетеросексуального сообщества все еще сильно запаздывала по сравнению с действиями геев. Иногда пресса, вместо того чтобы удовлетворять потребности в просветительской информации, уделяла слишком большое внимание отдельным случаям паники и дискриминации по отношению к тем, кто болен СПИДом, кто предположительно мог быть им заражен или имел контакты с зараженными.

На протяжении второй половины 80-х и первой половины 90-х годов поведение гетеросексуалов и гомосексуалов продолжало меняться. Изменились юмор, увлечения и язык молодых людей, и сегодня большинство из них, проявляя осмотрительность, уже не стремятся иметь много сексуальных партнеров. По данным исследования, проведенного Чикагским университетом, 76 % указавших, что в предшествующий опросу год имели пять и более половых партнеров, сообщили, что либо снизили свою половую активность, либо постоянно пользуются презервативами (Laumann, 1994). Значительно меньше стали прибегать и к услугам проституток. Кое-кто даже высказал предположение, что сексуальная революция закончилась и на смену ей пришел период самообуздания.

Другие болезни, передающиеся половым путем. Кроме СПИДа, свыше 20 различных микроорганизмов вызывают заболевания, передающиеся половым путем, которые ежегодно поражают миллионы юных и зрелых мужчин и женщин, живущих активной половой жизнью (Stevens-Long, & Commons, 1992). К основным заболеваниям, входящим в эту категорию, относятся следующие.

Сегодня молодые гомосексуалисты и гетеросексуалы проявляют осмотрительность и беспокойство и сокращают количество сексуальных партнеров.

- *Воспалительные (неспецифические) заболевания половых органов.* Среди возбудителей таких заболеваний (разного рода бактерий) особое место занимают хламидии, в частности *chlamidia trachomatis* — главная причина инфекционного поражения мочеиспускательного канала и половых желез мужчины. У женщин хламидии могут вызывать воспаление шейки матки и фаллопиевых труб. Хотя эта инфекция легко излечивается антибиотиками, отказ от лечения может привести к серьезным осложнениям, включая бесплодие. Ежегодно в США регистрируется от 3 до 4 миллионов случаев заболеваний, вызванных хламидиями.
- *Негонорейный уретрит* — воспаление слизистой оболочки мочеиспускательного канала — болезнь, передающаяся половым путем и ежегодно поражающая 2,5 миллионов американцев. Возбудителями могут быть различные микробы и вирусы.
- *Гонорея.* Если ее не лечить или лечить на поздней стадии заболевания, гонорея может привести к бесплодию и другим хроническим заболеваниям. Каждый год гонореей заражается примерно 1 миллион человек.
- *Сифилис* может привести к серьезным проблемам со здоровьем, включая бесплодие, или даже к смерти при отказе от лечения. Беременные женщины с незалеченным сифилисом могут заразить им плод.
- *Герпес* — группа вирусов, которая включает вирус простого герпеса I и II типов, поражает ежегодно порядка 500 000 американцев. Хотя от них нет лекарства, существуют способы лечения, способные ограничить рецидивы заболевания. Сегодня от этой передающейся половым путем болезни страдают почти 20 миллионов жителей Америки.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Дайте характеристику силы и выносливости здоровых людей в период ранней взрослости.
2. Каковы основные устранимые причины смерти мужчин и женщин в ранней взрослости?
3. Какие изменения произошли в паттернах сексуального поведения в американском обществе? В чем отличие сексуального поведения мужчин от сексуального поведеиия женщин?

В то время, когда тело человека достигает пика своего физического развития, то же происходит и с его познавательной деятельностью. Расставшись с юностью, человек приобретает способность мыслить и рассуждать по-взрослому. Далее мы рассмотрим когнитивные способности молодых взрослых и те изменения в познании, которые происходят в этот период.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И ИЗМЕНЕНИЯ В ПОЗНАНИИ

В то время как стадии когнитивного развития в детстве и юности имеют относительно четкие границы, установить их в период взрослости отнюдь не просто. Даже сама теория стадий, возможно, больше не применима, хотя некоторые теоретики

пользуются ею для объяснения изменений когнитивных возможностей взрослого человека. Как вы увидите далее, исследование когнитивного развития на протяжении взрослости связано с использованием самых разных теоретических перспектив, в рамках которых ученые пытаются найти ответы на основные вопросы об эволюции интеллектуальных функций взрослых. Однако без эквивалента разработанной Пиаже дефинитивной когнитивной модели, которая «освещает путь» исследователю, все эти теории следует рассматривать лишь как попытки что-то узнать о преемственности и изменениях в познании, а не как устоявшиеся концепции, основанные на общепризнанных исследованиях.

Когнитивный рост или спад?

Научение, память, решение проблем и многие другие когнитивные процессы, конечно же, не прекращаются с наступлением взрослости. В результате этой непрерывной интеллектуальной активности люди к старости приобретают еще больший багаж знаний. Происходят ли, однако, изменения в том, что мы стали называть интеллектом или когнитивной способностью, или эти перемены касаются только компетентности человека? Продолжается ли когнитивное развитие после юности? Данные, которыми мы располагаем, не позволяют однозначно ответить на эти вопросы. Раньше ученые полагали, что интеллектуальные способности достигают своего пика в конце юности или начале взрослости, но в основе этих взглядов лежало неправильное толкование результатов исследований. Одно из таких исследований было, например, проведено во время Первой мировой войны, когда всех призывников подвергли тестированию с целью оценки их общего интеллекта. Было установлено, что молодежь — от 15 до 25 лет — в среднем лучше справлялась с интеллектуальными тестами, чем призывники старшего возраста. Аналогичные результаты были получены и в исследованиях 30-х и 40-х годов. Оценки людей старшего поколения все время были ниже, чем у молодежи. Подобные результаты получаются практически всегда, когда каждая обследуемая возрастная группа представлена разными людьми, то есть когда исследование проводится методом поперечных срезов (см. главу 1).

Но в конце 40-х годов, когда ученые, используя лонгитюдный план, обследовали одних и тех же людей в разном возрасте, были получены прямо противоположные результаты. В лонгитюдных исследованиях испытуемые обычно демонстрируют рост оценок по интеллектуальным тестам, по крайней мере в период от 20 до 40 лет, переходящий в плато где-то в районе 45 лет (Whitbourne, 1986a). Чем объяснить разницу в результатах этих двух по-разному спланированных исследований? Вспомните, что в исследовании методом поперечных срезов разные возрастные группы представлены разными людьми. В группах старшего возраста в данном случае было больше иммигрантов и малообразованных людей. Представители младших групп обладали лучшим здоровьем, большинство из них окончило среднюю школу, а многие успели поучиться в колледжах. Оценки по тестам интеллекта представителей старших возрастных групп совсем не обязательно было считать предсказанием будущего более молодых, здоровых и образованных представителей младших групп. Действительно, как показывают лонгитюдные исследования, у более образованных

На протяжении ранней взрослости когнитивные навыки, которыми пользуются часто, сохраняются лучше, чем те, которые используют редко.

людей отмечается тенденция к более продолжительному росту оценок по IQ, тестам на протяжении взрослости, чем у менее образованных (Schaie, 1983).

Какие же когнитивные способности возрастают? Некоторые навыки достигают своего пика в конце юности, например выполнение заданий на скорость, механическая память и оперирование матрицами. Некоторые из этих способностей, возможно, имеют под собой физиологическую основу или, вероятно, просто отражают то обстоятельство, что многие тинэйджеры — это школьники, посещающие все занятия, где они упражняют, развивают и опираются на эти навыки в учебной деятельности. Фактически, каждая дисциплина связана со специфическими мыслительными навыками. Вот почему, например, те, кто специализируется в колледже по психологии, склонны развивать вероятностное мышление, а специализирующиеся по гуманитарным наукам — традиционную логику (Lehman, & Nisbett, 1990). Поэтому при некоторой тренировке даже те, кому пошел шестой десяток, не говоря уже о более молодых, могли бы успешно справиться с некоторыми из этих тестов (Willis, 1990).

Аналогично этому, часто используемые навыки сохраняются лучше тех, которыми пользуются редко. Архитекторы, например, сохраняют свои навыки пространственно-визуального мышления на уровне выше среднего (Salthouse, Babcock, Skovronek, Mitchell, & Palmon, 1990; Salthouse, & Mitchell, 1990). Другие когнитивные способности, особенно способность суждения и рассуждения, продолжают развиваться на протяжении всей жизни. Однако полного согласия по поводу того, какие когнитивные способности претерпевают изменения во взрослости и в чем эти изменения заключаются, нет до сих пор (см. главы 16 и 18). Кроме того, совершенно очевидно, что образование и жизненный опыт сказываются на когнитивном развитии в период взрослости.

«Стадии» студенческого мышления

Существует ли следующая стадия когнитивного развития после юности? Есть ли качественное различие между тем, как понимают и объясняют мир взрослые, и тем, как это делают юноши и девушки? Развиваются ли на протяжении взрослости какие-то иные смысловые структуры, которых не было до этого? Существует клас-

сическое исследование изменений процессов мышления у 140 студентов Гарвардского и Рэдклиффского университетов за 4 года их обучения (Perry, 1970). В конце каждого учебного года этих студентов интервьюировали по широкому кругу вопросов. Исследователей интересовало, как студенты осмысливали свой опыт учебы в университете, как они его интерпретировали и какими значениями наделяли. Предметом особого интереса было то, как студентам удавалось разобраться в сути множества конфликтующих точек зрения и критериев, с которыми они столкнулись.

В этом исследовании было обнаружено, что студенты демонстрируют закономерную последовательность изменений в своем мышлении, которые Перри обозначил как *стадии*. Поначалу студенты интерпретировали мир и свой образовательный опыт авторитарным, дуалистическим образом. Они искали истину и стремились к знанию. Мир мог быть только хорошим или плохим, правильным или неправильным. Роль преподавателей — учить студентов, а их собственная роль — прилежно учиться. Но вскоре эти студенты столкнулись с разногласиями во мнениях, колебаниями и заблуждениями. Возможно, предмет излагался таким образом, чтобы заставить студентов самостоятельно искать ответы на вопросы. А может, профессора и сами не нашли правильных ответов на эти вопросы. Столкнувшись с различными точками зрения, студенты постепенно начали признавать и даже одобрять такое разнообразие мнений. Они начали привыкать к тому, что люди имеют на это право, и поняли, что любой человек может, в зависимости от контекста, подойти к одному и тому же явлению с двух сторон.

Однако такой релятивистский подход уступил в конечном итоге потребности прийти к каким-то личным мнениям, убеждениям и ответам на спорные вопросы. Поначалу выработка студентами этих исходных позиций происходила опытным, пробующим путем. Но, в конце концов, они твердо определялись и принимали на себя ответственность за выбор собственных ценностей, взглядов и своего образа жизни. Таким образом, студенты продвигались от начального дуализма (например, истина — ложь) к терпимости по отношению к множеству соперничающих точек зрения (концептуальный релятивизм) и затем к самостоятельно выбранной позиции и ответственности. Эта последовательность изменений, по Перри (Perry, 1970), и представляет собой типичный образец интеллектуального развития, характерного для ранней взрослости.

За пределами формальных операций

Другие теоретики также занимались анализом типичных образцов мышления в ранней взрослости. Клаус Ригель (Riegel, 1975, 1984) выделяет понимание противоречий как важное достижение когнитивного развития во взрослости. Он называет это *диалектическим мышлением*. По Ригелю, если и есть 5-я стадия когнитивного развития, следующая за 4-й, заключительной стадией, описанной Пиаже, то это диалектическая стадия, на которой человек обдумывает противоположные мысли и синтезирует или интегрирует их. Особо важный аспект диалектического мышления — интеграция идеального и реального. Практический, обычный мир (реальное) служит диалектической коррекцией искусственности абстрактного, формально-операционального мышления (идеальное). В этом, по мнению Ригеля, и заключается сильная сторона мышления взрослого человека.

Выводы Перри и Ригеля основаны, главным образом, на результатах исследования студентов университета. Изменения, которые они наблюдали, возможно, были связаны со специфическим опытом студенчества, а не с более общим опытом ранней взрослости. Другой теоретик, Гизела Лэйбоуви-Виф (Labouvie-Vief, 1984), в качестве критерия когнитивной зрелости взрослых предлагает «обязательность и ответственность». По Лэйбоуви-Виф, ход когнитивного развития должен включать как развитие логики, описанное Пиаже, так и развитие саморегуляции на переходе от детства к зрелости. Она признает, что логика может достичь своей конечной стадии в подростковом возрасте, одновременно с развитием формально-операционального мышления. Подобно Перри и Ригелю, Лэйбоуви-Виф также считает, что для ухода от дуалистического мышления людям требуется испытать на себе сложность социальной жизни, различия во взглядах и практицизм реального мира. Отличие ее теории от других состоит в том, что описываемый ею процесс развития, при котором взрослые люди становятся действительно автономными и обретают способность справляться с противоречиями и неопределенностями своего жизненного опыта, несколько иной и длится дольше. Характерной особенностью когнитивной зрелости взрослого человека, по мнению Лэйбоуви-Виф, является развитие навыков самостоятельного принятия решений (Labouvie-Vief, 1987).

Гибкое использование взрослого интеллекта

Теории К. Уорнера Шайи и Роберта Кегана сосредоточиваются на том, как взрослые используют приобретенный интеллект для удовлетворения жизненных потребностей и как развивается когнитивная деятельность в свете нового опыта, заставляющего нас изменять «смысловые системы».

Стадии развития взрослого мышления по Шайи. Не все исследователи согласны с тем, что существует 5-я стадия когнитивного развития. Некоторые считают, что отличительным признаком взрослого мышления является гибкость, с которой взрослые могут использовать все те когнитивные способности, которыми к этому времени обладают. Шайи (Schaie, 1986) полагает, что в детстве, отрочестве и юности мы приобретаем все более сложные структуры для понимания и объяснения мира. Мощные инструменты мышления на уровне формальных операций являются высшим достижением этого периода. Шайи называет его периодом *приобретения*. В ранней взрослости мы используем свои интеллектуальные способности, чтобы сделать карьеру и избрать стиль жизни. И Шайи называет это время периодом *достижения*. Это важный период в когнитивном развитии взрослого человека, период, в котором мы применяем в жизни наши способности думать, решать проблемы и принимать решения. Однако речь здесь не о решении заданий интеллектуальных тестов или даже абстрактных проблем. Большей частью подразумевается, что достигший взрослости человек должен принимать личные решения, которые складываются в план его жизни.

Люди, которые успешно справляются с этим, приобретают определенную степень личной независимости и переходят к следующей фазе в использовании когнитивных навыков — периоду *социальных обязанностей*. Согласно Шайи, в среднем

возрасте мы используем наши когнитивные способности, чтобы решать проблемы других, — в семье, общине и на работе. У некоторых эти обязанности могут быть довольно сложными, требующими налаживания отношений в организациях и предполагающими разносторонние знания. Такие люди имеют возможность проявить свои когнитивные способности, выполняя *административные* функции, в дополнение к тем социальным обязательствам, которые они принимают. Наконец, в более позднем возрасте характер решаемых проблем вновь меняется. Главной задачей становится задача *реинтегрирования* субъективных следов событий всей предшествующей жизни — осмысление своей жизни как целого и оценка пройденного пути. Из чего следует, что для Шайи суть когнитивного развития в период взрослости заключается не в расширении круга способностей и не в изменении их структуры. Скорее, она состоит в гибком использовании интеллекта в разные периоды жизни человека (см. рис. 14-3).

Смысловые системы. Ряд теоретиков, занимающихся проблемами морального развития и самопознания, рассматривает взрослость как время непрерывного изменения и роста. Кеган (Kegan, 1982), например, подчеркивает, что люди продолжают развивать смысловые системы почти на протяжении всей взрослой жизни. Теория Кегана слишком сложна, чтобы изложить ее здесь надлежащим образом. В своих построениях он опирается на классический подход Пиаже и другие теории когнитивного развития. Кеган выделяет несколько уровней «создания смыслов» — смысловых систем, которые приводят в порядок наш жизненный опыт, организуют мышление и чувствование и вызывают то или иное поведение. По мере вхождения во взрослую жизнь наши индивидуальные смысловые системы становятся уникальными, и тем не менее сохраняют некоторую общность со смысловыми системами

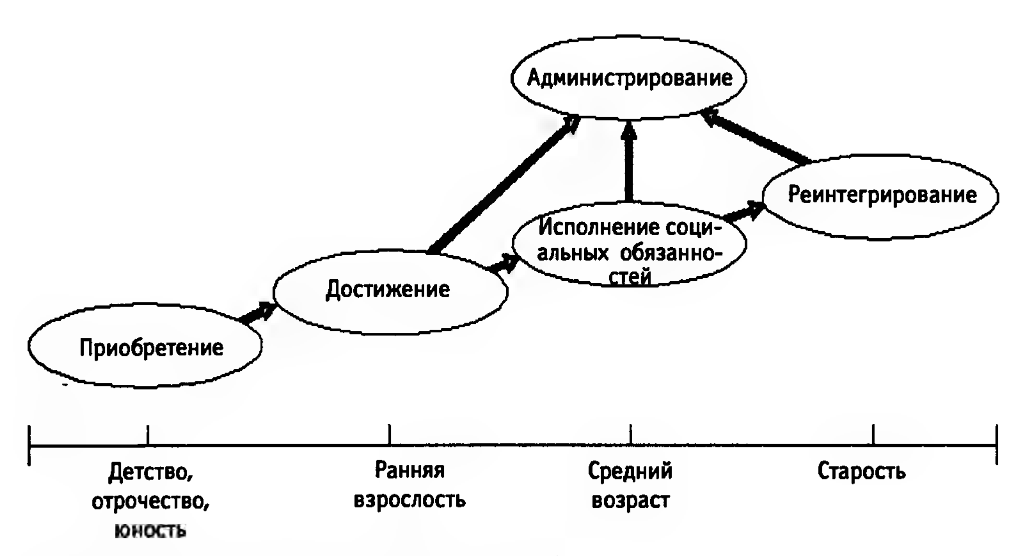


Рис. 14-3. Стадии когнитивного развития взрослых (по Шайи).

других людей, находящихся на той же стадии возрастного развития. На каждой стадии старое становится частью нового, так же как у детей конкретное понимание мира становится частью исходных данных для мышления на уровне формальных операций. Согласно таким теоретикам, как Кеган, большинство из нас продолжает структурировать и реструктурировать свое понимание мира вплоть до 40 лет и даже позже; подобное мнение представляет собой слишком оптимистическую позицию. Однако психотерапевты часто считают эти теории полезными. Фактически, психотерапия оказывается наиболее действенной, когда пытается сочетать уровень возрастного развития клиента с его уровнем понимания.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. К каким выводам, касающимся интеллектуального развития молодых взрослых, пришел Перри в своем классическом исследовании студентов Гарвардского и Рэдклиффского университетов?
2. Объясните, почему Клаус Ригель считает диалектическое мышление «5-й стадией когнитивного развития».
3. Почему некоторые теоретики указывают на гибкое мышление как на отличительный признак взрослого познания?

Как вы увидите ниже, ряд теоретиков пытались вплести множество когнитивных, физических и психосоциальных аспектов деятельности взрослого в основную картину достижений, имеющих место в годы взрослости.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРИОДОВ И ЗАДАЧ ВЗРОСЛОГО РАЗВИТИЯ

Ряд исследователей взрослого развития изучали это сплетение когнитивных способностей, личных потребностей и социальных ожиданий, пытаясь определить стадии, или периоды, развития взрослых людей. Их исследования, как правило, опираются на данные обширных лонгитюдных интервью с представителями разных возрастных когорт. На основе этих интервью ученые установили, что описываемые респондентами проблемы и интересы относятся к определенным возрастным периодам. Центральным содержанием этих периодов развития, как правило, оказываются нормативно определяемые «кризисы», конфликты или проблемы. При этом они дают проницательное описание проблем и интересов каждой возрастной когорты. Однако вопрос о том, насколько широко они характеризуют взрослость, остается открытым.

Когда мы будем рассматривать несколько важных лонгитюдных исследований развития взрослых людей, нам следует помнить о том, что выделенные этими теоретиками стадии развития носят предположительный характер. Как уже упоминалось при обсуждении преемственности и изменений в познании, теории развития во взрослости следует рассматривать не как устоявшиеся концепции, поддерживаемые общепризнанными исследованиями, а, скорее, как важный вклад, который служит углублению наших представлений о развитии на этом этапе. Прежде чем

начать, обратимся еще раз к теории психосоциальных стадий Эрика Эриксона, которая продолжает обеспечивать важную теоретическую базу для изучения развития во взрослости.

Задачи развития в ранней взрослости

Многие теоретики при определении главных задач развития в этот период обращаются к теории психосоциальных стадий Эриксона. Как вы помните из главы 2, согласно теории Эриксона, существуют 8 психосоциальных кризисов, или стадий. Они по-прежнему служат основой для понимания развития взрослых людей. Теория Эриксона является *эпигенетической*, то есть в ней каждый последующий период основывается на предыдущем. Развитие во взрослости зависит от разрешения проблем предшествующих периодов — обретения доверия и автономии, инициативы и трудолюбия. Главные проблемы, требующие своего разрешения в ранней взрослости, — это достижение идентичности в противоположность смешению ролей и близости в противоположность изоляции.

Достижение идентичности является центральной проблемой и для юношеского возраста. Тем не менее многие теоретики, включая и самого Эриксона (Erikson, 1959), считают, что вопросы идентичности остаются актуальными на протяжении всего периода взрослости. Процессы достижения идентичности обеспечивают чувство непрерывности опыта взрослой жизни. В связи с поисками идентичности людям приходится определять и переопределять себя, свои приоритеты и свое место в социальном мире.

Противоречие между близостью и изоляцией — другая, наиболее характерная для ранней взрослости проблема. Близость требует установления приносящих взаимное удовлетворение тесных отношений с другим человеком. Близость представляет собой единение двух идентичностей, но без утраты каждым индивидуумом своих неповторимых особенностей. Изоляция же наступает в результате невозможности или неспособности достичь взаимности, иногда вследствие того, что идентичность индивидуума настолько слаба, что возникает риск потерять себя при единении с другим (Erikson, 1963).

На первый взгляд, теория Эриксона представляется еще одной стадиальной теорией развития, распространяющейся на период взрослости. Но в действительности сам Эриксон применяет ее более гибко (Erikson, & Erikson, 1981), и потому ее можно считать моделью *нормативных кризисов жизни*. Полагают, что проблемы достижения идентичности и близости существуют на протяжении всей жизни. Значительные события, такие как смерть в семье, могут одновременно приводить к кризисам идентичности и близости, так как человек борется с утратой и пытается вновь найти себя при отсутствии близкого партнера. Переезд в новый город, новая работа, возвращение к учебе в колледже — это те важные перемены, которые требуют психологической и социальной адаптации. Можно посмотреть на теорию Эриксона как на руководство по решению проблем, возникающих в новых ситуациях. В новом окружении человеку может потребоваться восстановить доверие, обрести независимость, завести новых друзей и доказать свою компетентность и трудолюбие, прежде чем он действительно сможет снова почувствовать себя взрослым.

Конечно, эта новая ситуация потребует от него переопределить собственную идентичность в новом контексте. Поэтому для многих современных мыслителей процессы достижения идентичности и установления близости являются центральными для понимания развития во взрослости (Whitbourne, 1986b). Интересно, однако, что цели достижения идентичности и близости существуют, возможно, лишь в западной культуре. Для многих выпускников вузов из азиатских стран, приезжающих в Соединенные Штаты продолжать свое образование, идеи независимой идентичности и большей близости в браке могут показаться столь же чужими, как и английский язык.

«Grant study»: лонгитюдное исследование развития взрослых

В 1938 году почти 300 студентов младших курсов Гарвардского университета согласились участвовать в лонгитюдном исследовании, которое получило известность как *Grant Study*: студентов тестировали, интервьюировали, анализировали их поведение и следили за их развитием (Vaillant, 1977). Исследователей интересовало, как и почему одни люди добиваются успеха в зрелые годы, а другие терпят неудачу. По рекомендациям сокурсников, для участия в исследовании отбирали тех студентов Гарварда, чье состояние здоровья, уверенность в себе, мотивация достижения и твердость характера были выше, чем у остальных. Довольно интересно, что одним из участников этого исследования, охарактеризованным как государственный деятель, который, не достигнув расцвета, будет «бессмысленно убит» и которому «суждено войти во все учебники по истории», оказался Джон Ф. Кеннеди (Гарвард, курс 1940 года).

Кеннеди и его сокурсники, участвовавшие в исследовании, в общей сложности потратили 20 часов, отвечая на вопросы тестов и интервью во время обучения в университете. Их оценивали по 25 чертам личности. Исследователи подробно записали историю семьи каждого респондента. После окончания университета через определенные промежутки времени участники заполняли подробные опросники.

Взрослые успехи участников исследования сопоставлялись с их юношескими личностными профилями. Исследователи ожидали найти подтверждение связи между веселым, дружелюбным, альтруистичным юношей и преуспевающим, хорошо приспособленным к жизни мужчиной. Данные исследования, однако, не подтвердили эту гипотезу. Общительные, идеалистичные студенты, по всей вероятности, преуспевали не больше, чем застенчивые, замкнутые молодые люди. Исследователи заключили, что естественное дружелюбие, — всего лишь отличительный признак юности, который не обязательно проявляется у зрелой личности. Чертами юношей, наиболее ясно предсказывавшими будущий успех, оказались практичность, организованность и цельность личности — свойства, которые обычно не ассоциируются с юностью.

Совладающее поведение и защитные механизмы. Grant Study также позволило установить, что некоторые виды совладающего поведения и защитные механизмы — особенно вытеснение, проекция и сублимация — являются ключевыми

для достижения успеха в период взрослости. Эти механизмы рассматривались не как патологические процессы, а как результативные, адаптивные реакции на проблему и кризис. Согласно Вайлленту, эти защитные механизмы выполняют 5 важных функций во взрослой жизни: 1 — они удерживают эмоции в допустимых пределах в периоды чрезвычайного эмоционального напряжения, например при утрате любимого человека; 2 — поддерживают постоянство, направляя в нужное русло биологические влечения; 3 — позволяют вносить коррективы в Я-образ вслед за такими важными жизненными переменами, как продвижение по службе или тяжелая хирургическая операция; 4 — помогают разрешать конфликты в ближайшем окружении человека; 5 — обеспечивают возможность рационализации серьезных конфликтов с велением совести, как в случае убийства людей во время войны.

Наиболее успешной адаптации участники этого исследования достигали за счет с у б л и м а ц и и. При сублимации человек направляет беспокоящую энергию и неприемлемые импульсы на социально приемлемые цели, вместо того чтобы вытеснять эти желания и импульсы или проецировать их на другого человека. Все защитные механизмы, включая вытеснение и проекцию, в известной степени способствуют сохранению — и даже укреплению — *Я* в неблагополучной обстановке.

СУБЛИМАЦИЯ

Стратегия совладающего поведения взрослого человека, при которой его беспокоящая энергия и неприемлемые импульсы направляются на социально приемлемые цели.

Развитие зрелых защит. Какие факторы способствуют развитию зрелых защит? Было установлено, что интеллект, счастливое детство и обеспеченность еще не гарантируют зрелой адаптации. Удивительно, но они никоим образом не влияют на успешное развитие в этом возрасте, по крайней мере так было у участников Grant Study. Вайллент (Vaillant, 1977) полагает, что тут действуют 2 силы: одна органического происхождения, другая исходит из окружающей среды. Мозг человека продолжает развиваться как структурно, так и функционально, вплоть до 50 лет, поэтому некоторые успехи или неудачи взрослых можно объяснить его особенностями. Окружающая среда влияет на достижение зрелости, главным образом через предоставление индивидууму возможностей устанавливать близкие отношения как с более влиятельными, так и с более зависимыми, чем он сам, людьми. Добившиеся наибольших успехов участники Grant Study обрели наставников и ролевые модели для подражания в ранней взрослости; они сами становились защитниками и советчиками для своих детей, начинающих специалистов и прочих учеников.

Сходства и различия в теориях Вайллента и Эриксона. Вайллент интерпретировал данные исследования Grant Study как подтверждающие наличие стадий развития, описанных Эриксоном. Однако те же данные побудили его предложить 2 поправки к теории Эриксона. Во-первых, он высказал предположение, что между установлением близости и развитием генеративности лежит период относительного внутреннего покоя. Вайллент назвал эту стадию *упрочением карьеры*, так как индивидуум сосредоточивается на учебе, укреплении своего профессионального статуса и обеспечении своей семьи. Как только его карьера сложилась, он может вернуться к вопросам идентичности, а именно к генеративности.

Вайллент (Vaillant, 1977) ввел еще одну стадию, наступающую позднее в среднем возрасте между предложенными Эриксоном стадиями генеративности и целостности эго. Эта промежуточная стадия отмечена конфликтом между «сохранением смысла» и «негибкостью». Внутренние колебания и признание социокультурных ценностей, их роли и тех способов, какими их можно (или дóлжно) сохранить до конца жизни, идут на убыль. Человек продвигается к терпимому отношению, характеризующему целостность эго, но еще не достиг его. Таким образом, на основании анализа результатов Grant Study Вайллент приходит к делению жизненного пути на 10 стадий развития вместо 8, предложенных Эриксоном.

Периодизация жизни мужчины по Левинсону

Левинсон (Levinson, 1978, 1986) провел углубленное исследование развития в период взрослости. Он отобрал группу из 40 мужчин в возрасте от 35 до 45 лет, различной расовой, этнической и профессиональной принадлежности, у которых через определенные промежутки времени (в несколько месяцев) брал интервью. Поэтому его данные, основанные на воспоминаниях и самоанализе респондентов, более субъективны, чем результаты измерений, полученные другими исследователями с помощью шкал и «оценок по слепому методу». Наряду с реконструированными биографиями этих 40 мужчин Левинсон и его ассистенты изучали биографии великих людей, таких как Данте и Ганди, в поисках устойчивых, закономерных характеристик развития во взрослости.

В жизненном цикле мужчины они выделили 3 главные *эры*, каждая продолжительностью около 20 лет. В течение каждой эры индивидуум выстраивает *структуру жизни*. Эта структура образует основу образа жизни, служа одновременно границей и связующим звеном между личностью и обществом. Структура жизни образуется преимущественно из отношений индивидуума с внешним миром, включая то, что индивидуум получает от каждого такого отношения и привносит в него. Это могут быть отношения с отдельными людьми, группами, системами и даже предметами. Для большинства мужчин центральное место занимают отношения на работе и в семье. В определенные возрастные периоды (см. рис. 14-4) люди начинают испытывать сомнения и разрушать существующую структуру жизни. Затем они создают новую структуру, соответствующую текущим потребностям. Эта структура является доминирующей в течение устойчивого периода деятельности, пока человек не «перерастает» ее, — и весь процесс начинается заново (Levinson, 1986).

Хотя первоначально Левинсона интересовал период от 35 до 45 лет — десятилетие, приходящееся на середину жизни, — он обнаружил, что полноценное развитие и адаптация на этой стадии зависят в значительной степени от роста индивидуума в период *начинаний*, приходящегося на возраст от 17 до 33 лет. Это время, когда молодые американцы разрешают конфликты юношеского периода, ищут себе место в обществе взрослых и связывают себя обязательствами, предполагающими стабильное, предсказуемое течение жизни. Период начинаний Левинсон подразделил на 3 отдельных подпериода: переход к ранней взрослости, длящийся примерно от 17 до 22 лет; вхождение в мир взрослых — от 22 до 28 и переход тридцатилетия — от 28 до 33 лет.

Согласно Левинсону, чтобы полностью стать взрослым, молодой мужчина должен справиться с 4 задачами, возникающими в процессе развития: 1) увязать мечты с реальностью, 2) найти наставника, 3) обеспечить себе карьеру, 4) наладить интимные отношения.

Мечты и реальность. На первом этапе периода начинаний мечты о взрослых достижениях слабо связаны с реальностью. Мечтой может быть конкретная цель, например получить Пулитцеровскую премию, или ролевое притязание — стать кинопродюсером, магнатом или великим поэтом. Мужчины могут быть и более умеренными в своих мечтах, например стать искусным мастером, деревенским философом или создать счастливую семью. Самый важный аспект мечты — ее способность вдохновлять мужчину в его нынешней деятельности. В идеальном случае молодой человек начинает выстраивать структуру своей молодой жизни, учитывая реальность, относясь ко всему с разумным оптимизмом, что помогает реализовать его мечту. Беспочвенные фантазии и совершенно недостижимые цели не способствуют росту.

Кроме тех случаев, когда мечты никак не связаны с реальностью, мечта о взрослых достижениях может остаться нереализованной из-за отсутствия благоприятных возможностей или специальных способностей, чрезмерного давления со стороны родителей или влияния таких личных черт, как чувство вины или пассивность.

Рис. 14-4. Периоды жизни мужчины (по Левинсону).

В результате молодой человек может выбрать и освоить профессию, которая лишена для него привлекательности. По Левинсону, такие решения становятся источниками постоянных профессиональных конфликтов во взрослости и ответственны за отсутствие трудового энтузиазма и низкую самоотдачу. Левинсон считает, что у людей, борющихся за какую бы то ни было мечту, вероятность испытать чувство ее осуществления выше. Важно отметить, что и сама по себе мечта меняется. Молодой человек, надеющийся на пороге взрослости стать мировой звездой баскетбола, позже может найти удовлетворение в тренерской работе, воплотив этим в жизнь хотя бы часть своей юношеской мечты.

Обретение наставника. В осуществлении мечты огромную помощь молодому человеку может оказать наставник. Он способен вселить в него уверенность, разделяя или одобряя мечту и передавая мастерство и жизненный опыт. В качестве покровителя, он может повлиять на продвижение по службе своего протеже. Однако основная функция наставника состоит в том, чтобы обеспечить переход от отношений родитель—ребенок к отношениям в мире взрослых сверстников. Наставник должен в достаточной степени обладать родительскими качествами, олицетворяя высокий уровень достижений, но в то же время проявлять к ученику сочувствие и симпатию, чтобы суметь преодолеть разрыв между поколениями и установить отношения «на равных». Постепенно ученик приобретет чувство независимости и компетентности — и со временем может превзойти наставника. Нередко случается, что наставник и молодой человек внезапно прекращают отношения и расходятся.

Построение карьеры. Помимо становления мечты и приобретения наставника, молодой человек сталкивается со сложным социопсихологическим процессом построения карьеры. Он выходит далеко за рамки простого выбора профессии. Левинсон считал это задачей развития на протяжении всего периода начинаний. Подобно Эриксону, он смотрел на многочисленные компоненты формирования карьеры как на средство к достижению самоопределения в период взрослости.

Установление близких отношений. Точно так же формирование близких отношений в семье не ограничивается памятными событиями бракосочетания и рождения первого ребенка. И до, и после этих событий молодой мужчина пополняет свой опыт о себе и об отношениях с женщинами. Он должен выяснить для себя,

Согласно Левинсону, построение карьеры в ранней взрослости является средством к достижению самоопределения.

чем он нравится женщинам и что в женщинах нравится ему; он должен понять свои сильные и слабые — психологические — стороны в сексуальной близости. Хотя некоторое представление о самом себе он получает уже в юности, в ранней взрослости эти вопросы все еще приводят его в замешательство и вызывают чувство вины. Только перешагнув 30-летие, мужчина развивает способность к серьезным равноправным отношениям партнерства с женщиной. Кроме того, отношения к феминным сторонам себя и других остается задачей развития на протяжении всей жизни.

Первая связь с *особенной женщиной* (термин Левинсона) служит тем же потребностям, что и отношение наставник — ученик. Особенная женщина может способствовать осуществлению мечты, возвышая ее и заставляя партнера почувствовать себя героем. Она помогает ему при вступлении во взрослый мир, поощряя его надежды и терпя его зависимое поведение и другие недостатки. Согласно Левинсону, потребность мужчины в особенной женщине снижается со временем, при прохождении середины жизни, когда большинство мужчин достигают высокой степени независимости и компетентности. (В настоящее время Левинсон, используя ту же методику, исследует группу женщин; и мы могли бы спросить, в какой степени особенные мужчины способствуют личностному росту своих взрослых партнерш.)

Периодизация жизни женщины

Исследование Левинсона вызвало широкую волну критики, в которой доминировал упрек в том, что оно не охватывало развитие женщин. В результате несколько женщин (Вэнди Стюарт, Рут Дроэдж, Катрин Фарст, Диана Адамс) предприняли собственные исследования, применив при изучении процессов развития взрослых женщин теорию Левинсона. Каждая из них, так же как и Левинсон, использовала в качестве методики биографические интервью. Однако поскольку все они работали над докторскими диссертациями и не располагали возможностями, имевшимися у Левинсона, они проинтервьюировали меньшее количество испытуемых на протяжении более короткого периода жизни. Сам Левинсон недавно сообщил предварительные результаты исследования группы из 45 женщин (Levinson, 1990), 15 из которых — домохозяйки, 15 — деловые женщины, и 15 — преподаватели вузов.

Эти исследования жизненного пути взрослых женщин отчасти подтвердили теоретическую гипотезу Левинсона о том, что вхождение во взрослость состоит из выполнения 4 связанных с развитием задач — определения мечты, приобретения наставника, формирования карьеры, установления отношений с особенным человеком — и перехода 30-летия. Переход 30-летия, по Левинсону, является периодом стресса, так как в это время цели карьеры и образ жизни подвергаются переоценке. И хотя этими исследованиями установлено, что женщины решают те же задачи развития и сталкиваются с тем же кризисом 30 лет, опыт женщин довольно существенно отличается от мужского опыта. Кроме того, хотя Левинсон (Levinson, 1986, 1990) утверждает, что переходные периоды как у женщин, так и у мужчин тесно связаны с возрастом, другие исследователи установили, что для женщин стадии семейного цикла, по-видимому, являются лучшим индикатором переходов, чем возраст (Harris, Ellicott, & Hommes, 1986). А потому для женщин может и не быть пере-

ходов 30 (40 и 50)-летия. Скорее, переходами могут стать рождение ребенка или оставление выросшими детьми родительской семьи.

Различия в мечтах. Возможно, самым поразительным различием между полами оказывается различие в мужских и женских мечтах. Фактически, оно настолько велико, что Левинсон (Levinson, 1990) обсуждает *гендерное расщепление* как феномен взрослого развития. Как для мужчин, так и для женщин мечта имеет центральное значение. Но если мужские мечты о будущем в целом носят однородный характер и связаны с работой, то женским мечтам часто присуща раздробленность. В исследовании Левинсона (Levinson, 1990) женщины, преподающие в университете, и женщины, занимающиеся бизнесом, стремились сочетать карьеру и замужество, хотя и делали это по-разному. Первые были менее честолюбивыми и более готовыми отказаться от карьеры, поскольку могли продолжать стимулирующую интеллект деятельность и после рождения ребенка, участвуя в делах общины. Деловые женщины стремились сохранить работу и после появления детей, хотя бы и в более низкой должности. Одни только домохозяйки имели однородную мечту: все свое время они хотели посвятить обязанностям жены и матери, как это делали когда-то их собственные матери.

Аналогично этому, в более ранних исследованиях мечты большинства женщин также включали карьеру и замужество, и значительная их часть придавала больший вес браку. Только 7 из 39 женщин, то есть немногим меньше 18 %, связывали свои мечты исключительно с успехами на службе; и еще меньше — чуть более 15 % — ограничивали свои планы на будущее традиционными ролями жены, матери и помощницы. Однако даже те женщины, которые мечтали и о карьере, и о браке, умеряли свои мечты, учитывая интересы мужей, и, таким образом, осуществляли традиционные ожидания в рамках современного образа жизни (Roberts, & Newton, 1987).

В обследуемую группу входили женщины в возрасте от 28 до 53 лет; более 75 % на момент проведения исследования были замужем или ранее состояли в браке. Приблизительно 41 % из них выразили неудовлетворенность по поводу одного или другого аспекта своей расщепленной на две части мечты (Droege, 1982). Для некоторых оказалось невозможным совместить карьеру и брак. Женщины в исследовании Левинсона также считали, что сочетать карьеру и семью крайне сложно. Ни одна из деловых женщин, например, не оценивала свое решение иначе, как «необходимое». Хотя коллеги и члены семьи считали, что эти женщины добились успеха, сами они чувствовали, что жертвуют либо карьерой во имя семьи, либо семьей ради карьеры (Roberts, & Newton, 1987). Домохозяйки в исследовании Левинсона тоже не были особенно счастливы. В возрасте от 35 до 45 лет (возраст во время обследования) только 20 % из них продолжали состоять в традиционном браке, 30 % были официально разведены, а еще 30 % чувствовали себя психологически «разведенными» со своими мужьями. Оставшиеся 20 % пытались переопределить значение своего брака, часто к досаде мужей. Таким образом, несмотря на различия в подходах исследователей, большинство женщин, по-видимому, острее чувствует конфликт между карьерой и семьей, чем мужчины.

Различия в отношениях с наставниками. Другая сфера, в которой опыт мужчин и женщин сильно различается, — это отношения с наставниками. Хотя считается, что иметь наставника в период ранней взрослости важно и для карьеры, и для устройства в жизни, женщины вступают в такие отношения реже, чем мужчины. Частично проблема заключается в том, что не так уж много женщин занимают положение, позволяющее им руководить, давать советы или оказывать покровительство молодым женщинам по месту их работы. Когда же роль наставника женщины берет на себя мужчина, отношения между ними могут быть «нарушены сексуальным влечением друг к другу» (Roberts, & Newton, 1987). Иногда в качестве наставников могут выступать мужья или возлюбленные, но здесь выполнение этой функции осложняется противоречащими ей требованиями личных отношений. Когда женщины утверждают свою независимость и продолжают работать полный рабочий день, либо требуют равенства в отношениях, мужья и партнеры часто лишают их поддержки. Даже тем женщинам, которые целиком сосредоточены на карьере, редко удавалось найти наставников, которые помогли бы им реализовать мечту.

Женщины могут испытывать те же трудности при поиске особенного мужчины, который поддержал бы их мечты. Хотя муж или возлюбленный иногда выступают в этой роли, особенно в период ранней взрослости — на этапе ухода из-под влияния родителей, близкий мужчина редко поддерживает женскую мечту, если она начинает угрожать его превосходству. Следовательно, он не исполняет всех функций особенного мужчины: например, не содействует личностному и профессиональному росту своей избранницы.

Различные пути к профессиональному успеху. Женщинам не только труднее, чем мужчинам, найти особенного человека, они и свою карьеру устраивают значительно позже. В более раннем исследовании Левинсона (Levinson et al., 1978) большинство мужчин «завершали [свое] профессиональное ученичество и полностью достигали статуса зрелости в сфере труда» к концу перехода 30-летия. В противоположность им, женщины, в основном, не переставали числиться новичками в профессиональном мире вплоть до достижения ими среднего возраста (Droege, 1982; Furst, 1983; Stewart, 1977). Дроэдж даже обнаружила, что у большинства женщин, начавших свою карьеру где-то после 20 лет, «период ученичества» длился лет до 40, а то и позже. Дроэдж отмечала также, что женщины в период средней взрослости все еще не оставляли попыток добиться повышения по службе и не были готовы к переоценке своих профессиональных целей и достижений. Адамс (Adams, 1983) исследовала группу женщин-юристов и, в противоположность этому, обнаружила, что они делали свою карьеру по образу мужчин вплоть до перехода 30-летия. В этой точке жизненного пути у женщин происходило переключение интереса с достижения профессионального успеха на получение удовлетворения от личных отношений. В этом также состоит их отличие от мужчин, для которых карьера остается основной задачей при переходе 30-летия.

Различия в процессе переопределения жизненных целей и планов. Переход 30-летия чреват стрессами как для мужчин, так и для женщин, и в этом от-

ношении выводы Левинсона, сделанные в ходе исследования мужчин, можно распространить и на женщин. Но в других отношениях мужчины и женщины по-разному реагируют на процесс пересмотра жизненных целей, планов и ценностей, который имеет место в период от 28 до 33 лет. Мужчины могут сменить работу или изменить образ жизни, но их сосредоточенность на работе и карьере не меняется. У женщин иначе. Во время перехода 30-летия они обычно меняют приоритеты, установленные в начале ранней взрослости (Adams, 1983; Droege, 1982; Levinson, 1990; Stewart, 1977). Женщин, ориентированных на замужество и воспитание детей, теперь в большей степени начинают привлекать профессиональные цели; в то же время те, кто отдавал свои силы работе, теперь, как правило, направляют их в лоно семьи и брака. Представления мужчин о своем будущем положении и о том мире, который их будет окружать, обычно проще и не столь разнородны, как у женщин. Женщинам, именно вследствие разнородности их устремлений, значительно труднее достичь своих целей, чем мужчинам.

Мечты женщин и социальные перемены. То, что женские мечты сильнее подверглись воздействию социальных перемен, и явилось, возможно, одной из причин их большей раздробленности. Согласно данным одного исследования, в конце 50-х и в 60-х годах «лучше приспособленные» к жизни женщины имели однозначную мечту: стать домохозяйкой и матерью (Helson, & Picano, 1990). Эта мечта устарела, как только перемены в обществе привели женщин в ряды рабочей силы. К середине жизни участницы этого исследования, ориентированные на традиционную женскую роль, уже не были самыми приспособленными к жизни. Наоборот, по сравнению с работающими женщинами, контроль над ними был сильнее, а их положение более зависимо (Helson, & Picano, 1990). Идея здесь в том, что для чувства собственного благополучия важно соответствовать одобряемым в обществе ролям. Роль современных молодых женщин ясно подразумевает сочетание карьеры и семьи. С другой стороны, все еще не приходится ждать, что молодые мужчины действительно возьмут на себя обязанности по дому и уход за детьми (Kalleberg, & Rosenfeld, 1990).

К обоим этим исследованиям жизни женщин, так же как и к первому исследованию Левинсоном мужчин, следует относиться с осторожностью. Выборки респондентов были небольшими и, вообще говоря, не репрезентативными. Левинсон проинтервьюировал всего 10 биологов, 10 руководителей, 10 писателей и 10 рабочих. Кроме того, свыше 85 % женщин и 70 % мужчин в исследованиях, пытавшихся повторить работу Левинсона, имели высшее образование. Поэтому их выводы следует считать предварительными. Они указывают на задачи, решение которых представляется важным при переходе к взрослости, особенно для стремящихся к успеху молодых людей с высшим образованием.

Связывания когнитивного развития с развивающимся Я

Ранее в этой главе мы обсуждали некоторые когнитивные особенности молодых взрослых: *диалектическое мышление, смысловые системы*, развитие *обязательности и ответственности* и *гибкое использование интеллекта*. Многие

теоретики пытались объединить эти аспекты когнитивного развития с аспектами развития личности, в целях описания непрерывного роста понимания себя и других в период взрослости.

Лидером в этой области является Роберт Киган (Kegan, 1982), который, основываясь на ряде теорий развития, предлагает комплексный подход к рассмотрению *развивающегося Я*. На работу Кегана в большой степени повлияли труды Джейн Ловингер (Loevinger, 1976), которая попыталась описать процесс формирования людьми связных, непротиворечивых представлений о себе и установить, можно ли развитие таких Я-концепций представить в виде последовательности предсказуемых стадий. Ловингер соединила теорию психоанализа и некоторые аспекты теории нравственного развития Колберга с результатами многочисленных исследований, чтобы создать новую модель развития личности. Она также разработала серию тестов для эмпирической проверки соответствия этой модели актуальному жизненному опыту.

СМЫСЛОВЫЕ СТРУКТУРЫ

Истолкования мира индивидуумом, от которых, согласно теории Ловингер, зависит последовательность стадий развития.

СТРУКТУРЫ ХАРАКТЕРА

В теории Ловингер, часть оснащения эго, предназначенная для осмысления опыта и достижения самопонимания.

Ядром ее модели личности является эго — психоаналитический конструкт, близкий по смыслу, но не тождественный Я-концепции. По Ловингер, эго — не вещь, а процесс, своего рода «исполнительная» функция психики, состоящая в сознательном управлении личностью. Эго стремится извлечь смысл из личного опыта, достичь самопонимания и интегрировать понимание себя с поведением. Ловингер считает, что эго индивидуума проходит в своем развитии ряд стадий, которые зависят от смысловых структур, или истолкований внешнего мира, и от структур характера. Эти стадии выделяются с учетом когнитивных способностей, морального развития и факторов личности.

Чтобы проверить свою модель, Ловингер разработала серию тестов на завершение предложений. Она исходила из предположения, что люди, завершая незаконченные предложения, проецируют свои воззрения в ответах и, таким образом, обнаруживают свое отношение к себе и к внешнему миру. По результатам тестирования большой выборки она выделила 7 основных стадий развития личности и 3 переходные стадии. Каждая последующая стадия сложнее предыдущей, и ни одна из них не может быть пропущена в ходе развития. Лишь очень небольшое число людей достигает завершающих стадий; большинство застревает в самых разных точках этого пути. Хотя стадии до некоторой степени связны с хронологическим возрастом, их зависимость от него не предполагается обязательной. Поскольку юношество связано с интенсивными рефлексиями о ценностях и смысле жизни, многие люди на этой стадии развития испытывают серьезные перемены в своих представлениях о себе и окружающем мире, сказывающиеся на их последующей жизни.

Первые две стадии — *досоциальная* и *импульсивная* — встречаются прежде всего у самых маленьких детей. На досоциальной стадии младенцы зависят в том, что касается их идентичности, от заботящихся о них взрослых, озабочены исключительно собственными потребностями и стремятся к удовольствию. Малыши, находящиеся на импульсивной стадии, уже достигли отдельной идентичности, хотя их

Таблица 14-2

Стадии развития личности по Ловингер и Кегану

Ловингер		Кеган	
Стадия	Типичное поведение	Стадия	Типичное поведение
1. Досоциальная (младенчество)	Безразличие ко всему, кроме собственных потребностей; зависимость в том, что касается идентичности, от заботящихся взрослых	0. Инкорпоративная (младенчество)	Отсутствует разделение себя и другого
2. Импульсивная (раннее детство)	Импульсивное поведение; сохраняется эгоцентризм; действия оцениваются как хорошие или плохие в зависимости от поощрения или наказания	1. Импульсивная (от 2 до 7 лет)	Импульсивное поведение, эгоцентризм (соответствует импульсивной стадии Ловингер)
3. Самозащитная («дельта») (раннее детство)	Боязнь наказания, попытки уклониться от ответственности; использование благоприятных возможностей в личных целях. (Переходный период)	2. Имперская (7–12 лет)	Стремление к независимости, достижениям и приобретению мастерства
4. Конформистская (позднее детство/отрочество)	Подчинение внешним нормам и правилам; поиск одобрения; в случае неодобрения — чувство стыда. (Переходный период)	3. Интерперперсональная (13–19 лет)	Перестройка структуры отношений; появление заметных половых различий
5. Сознательная (отрочество/юность)	Развитие совести; установление собственных норм; самокритика. (Переходный период)	4. Институциональная (ранняя взрослость)	Реинтегрирование взаимосвязанных компонентов развивающегося Я
6. Автономная (юность/взрослость).	Уважение автономии других; совладание с внутренними конфликтами и потребностями.	5. Интериндивидуальная (взрослость)	
7. Интеграционная (взрослость)	Улаживание внутренних и внешних конфликтов; интеграция понимания себя с пониманием других людей		

Источник: Adapted from J. Loevinger (1976). Ego development: Conceptions and theories (San Francisco; Jossey-Bass), table 1; S. Hauser, (1976). Loevinger's model and measure of ego development, Psychology Bulletin,83 (5); and R. Kegan (1982). The evolving self: Problem and process in human development (Cambridge, MA: Harvard University Press.

по-прежнему интересует главным образом удовлетворение своих потребностей. Они оценивают свои действия как хорошие или плохие, основываясь исключительно на том, поощряют их за это или наказывают. Их представление о мире эгоцентрично и конкретно. Ловингер обнаружила, что некоторые дети, подростки и даже взрослые задерживаются на этой стадии.

Третья стадия — *самозащитная*, или *дельта*-стадия, — более прогрессивна. На этой стадии эго индивидуума руководствуется своекорыстием, и для удовлетворения личных интересов все средства хороши. Отношения таких людей с другими сосредоточены на вопросах контроля, господства, обмана и собственных неприятностей. Они подчиняются правилам, только исходя из личной выгоды и чтобы избежать неприятностей. Многие младшие дети находятся на этой стадии; задержавшиеся здесь подростки и взрослые обычно склонны во всем искать свою выгоду и манипулировать окружающими.

В этой точке происходит переход (называемый *дельта три*) к четвертой стадии, *конформистской*, достигаемой большинством людей либо в конце детства, либо в отрочестве. Эго индивидуума судит о себе по внешним обстоятельствам: имуществу, статусу, репутации и внешности — и редко обращается к внутренним чувствам и суждениям, за исключением пустых банальностей и клише. Правилам подчиняются просто «потому что это правила» или «потому что так надо». Индивидуум пытается избежать осуждения, и когда это ему не удается, испытывает чувство стыда.

Следующие три стадии требуют рефлексивного мышления со стороны подростков и взрослых. На пятой, *сознательной* стадии они обнаруживают, что «правильно» зависит от контекста. Они судят о своих особенностях, достижениях и идеалах, исходя из собственных принципов, обязательно руководствуясь нормами сверстников или авторитетных лиц. В отличие от предыдущих стадий, на этой люди способны к самокритике.

Прежде чем достичь шестой, *автономной*, стадии люди преодолевают переходную стадию, на которой обретают способность проявлять терпимость к парадоксальным отношениям. На автономной стадии они лучше сознают внутренние конфликты между личными нуждами и своими идеалами, а также между своим и чужим восприятием одних и тех же событий. Они все в большей и большей степени способны понять других, проявить терпимость и уважение к их взглядам, решениям жизненных проблем, выбору друзей и рода занятий. Вместо осуждения они начинают признавать за другими право на собственные решения. Седьмая, *интеграционная* стадия достигается, когда люди обретают способность уважать и примирять конфликтующие требования как внутри себя, так и в отношениях с другими. Они не только терпят то обстоятельство, что другие не похожи на них, но и ценят это отличие. По оценкам Ловингер, этой стадии достигают менее 1 % всех взрослых.

Как и Ловингер, Кеган подчеркивает важность смыслообразующих процессов в жизни человека. (Осмыслению жизни придавал особое значение и Роджер Гоулд, в чем вы убедитесь, познакомившись с приложением «Теория превращений Р. Гоулда».) Развивающийся индивидуум находится в непрерывном процессе выделения себя из окружающего мира и, одновременно, осознания своего единства с ним. Подобно Ловингер, Кеган отмечает важность таких периодов жизни, как юношество и ранняя взрослость. И наконец, Кеган — один из немногих теоретиков, которые рас-

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ТЕОРИЯ ПРЕВРАЩЕНИЙ Р. ГОУЛДА

При любом научном исследовании хода развития на протяжении взрослости ученые сталкиваются с трудной задачей: как организовать обширные биографические сведения. Результаты частично зависят от того, на чем сосредоточивается исследователь и что его интересует. Левинсон получил 15-часовые биографические интервью от 40 мужчин. Он решил проследить некоторые аспекты становления карьеры и определенного образа жизни. Роджер Гоулд больше внимания уделял когнитивной сфере. Его интересовали предположения, представления, вымыслы и мнения человека об окружающем мире на разных этапах взрослости.

Гоулд (Gould, 1978) изучал взрослых мужчин и женщин, хотя его выборка не была репрезентативной. Он и его коллеги подробно исследовали истории жизни большой группы мужчин и женщин в возрасте от 16 до 60 лет. Из этих биографий они извлекали сведения об их взглядах на мир, характерных для разных этапов взрослости. Гоулд понимает взросление как процесс отказа от детских иллюзий и ложных предположений в пользу уверенности в своих силах и самопринятия. Как и Кеган, он считает, что смысловая система индивидуума определяет его поведение и жизненно важное решение.

По Гоулду, в период от 16 до 22 лет основное ложное предположение, которое должно быть отброшено, — «я навсегда связан с родителями и верю в их мир». Чтобы понять и отбросить эту иллюзию, молодые люди должны приступить к построению взрослой идентичности, на которую не распространяется власть их родителей. Однако на этой стадии чувство Я юношей и девушек еще очень непрочно, и неуверенность в себе делает их весьма чувствительными к критике. Молодежь начинает также замечать, что родители несовершенны и допускают ошибки, это уже не та всемогущая, управляющая сила, какой они когда-то были.

В возрасте от 22 до 28 лет молодые взрослые исходят из другой ложной посылки, которая отражает их продолжающиесл сомнения в независимости: «Успеха можно достичь идя по пути родителей и проявив силу воли и упорство. Но если я потерплю крах, окажусь в тупике, устану или просто не справлюсь, они вмешаются и укажут мне правильный путь». Чтобы побороть это представление, молодой мужчина (или женщина) должны полностью взять на себя ответственность за свою жизнь, отказавшись от ожидания постоянной помощи со стороны родителей. Это подразумевает нечто большее, чем освободитьсл от власти матери или отца; требуется активное, позитивное строительство взрослой жизни в зрелости. Агрессия перенаправляется на взрослые дела вместо застарелых обид. Завоевание мира собственными силами также отвлекает энергию от постоянной интроспекции и занятости собой. Гоулд установил, что преобладающий способ мышления в течение этого периода прогрессирует от вспышек озарения к настойчивости, дисциплинированности, контролируемому экспериментированию и целенаправленности.

С точки зрения Гоулда, в возрасте от 28 до 34 лет имеет место значительное смещение в сторону взрослых установок. Основное ложное предположение этого периода: «Жизнь проста, и ею можно управлять. Меня больше не раздирают внутренние противоречия». Эта установка отличается от предыдущих в двух важных отношениях. Она указывает, во-первых, на чувство компетентности и, во-вторых, на признание ограничений. Сознание достигло того взрослого уровня, который допускает внутреннее беспокойство, не ставя под со-

сматривают тенденции развития мужчин и женщин. Им предложена следующая периодизация развития: стадия 0 — *инкорпоративная* (младенчество); стадия 1 — *импульсивная* (от 2 до 7 лет); стадия 2 — *имперская* (7–12 лет); стадия 3 — *интерперсональная* (13–19 лет); стадия 4 — *институциональная* (ранняя взрослость); стадия 5 — *интериндивидуальная* (взрослость). В табл. 14-2 дана характеристика стадий развития личности по Кегану в сравнении с периодизацией развития по Ловингер.

мнение силу духа или целостность личности. Таланты, силы и желания, подавляемые на предыдущем этапе, так как они не вписывались в намечаемый план взрослости, могут проявиться снова. В качестве примеров Гоулд приводит честолюбивого молодого партнера в престижной юридической фирме, который начинает подумывать о государственной службе, и обходительного беззаботного холостяка, который внезапно осознает, что многочисленные связи с женщинами его не удовлетворяют из-за того, что в его жизни что-то идет не так. (Такое развитие очень похоже на прогнозы Левинсона относительно мечты: те, кто игнорирует и подавляет ее в начале взрослости, позже столкнутся с неразрешимым противоречием.) Даже те, кто удовлетворил юношеское честолюбие, в этот период все еще подвержены сомнениям, смущению и депрессии. Они могут начать сомневаться как раз в тех ценностях, которые помогли им обрести независимость от родителей.

Личностный рост в этот период заключается в уходе от негибких ожиданий, характерных для только что вступивших во взрослую жизнь молодых людей и принятии более разумной установки: «Мой успех напрямую связан с тем, сколько сил я готов затратить на его достижение». Люди в этом возрасте перестают верить в чудо и начинают рассчитывать только на дисциплинированную, организованную работу. В то же время, считает Гоулд, они начинают культивировать в себе интересы, ценности и качества, которые существуют и развиваются на протяжении всей взрослой жизни.

Возрастной период от 35 до 45 лет вносит определенные затруднения в мир взрослых, так как в это время они становятся непреложным авторитетом как для тех, кто моложе, так и для тех, кто старше их по возрасту. Родители ими больше не руководят, дети в них еще не сомневаются. Они находятся, как говорит Гоулд, «в расцвете жизни». В то же время иногда их гнетет и страшит ощущение, что им не удастся достичь всех своих целей. Приходящиеся на средний возраст физические изменения в организме пугают и приводят их в уныние; снижение профессиональной мобильности добавляет к этому еще и ощущение сужающегося жизненного пространства. Стремление к стабильности и надежности, преобладавшее в третьем десятилетии жизни, сменяется потребностью действовать без промедления и тут же получить результат. Больше ничего нельзя откладывать. Смерть родителей и острое осознание своей собственной смертности ставит их лицом к лицу с несправедливостями и страданиями жизни. Сознавая страшную сторону человеческого существования, они избавляются от детской потребности в безопасности. К тому же они становятся наконец способными исследовать и отвергнуть глубокое чувство собственной никчемности и злобности, которое осталось от детства. Это, по мнению Гоулда, означает появление полного, автономного взрослого сознания.

Теории, акцентирующие внимание на периодах или стадиях, важны для понимания взрослого развития, но их не следует истолковывать слишком строго. Во-первых, представление о стадиях взрослости, вообще говоря, затемняет собой идею устойчивости личности, которая в известной мере справедлива для всего периода взрослости. Во-вторых, эти теории практически не уделяют внимания непредсказуемости жизненных событий (Neugarten, 1979). В-третьих, бóльшую часть испытуемых в исследованиях, на которые опираются теории стадий, до сих пор составляли мужчины, принадлежавшие к тому же к одной возрастной когорте (родившиеся в конце 20-х или в 30-х годах XX века).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите основные задачи развития в ранней взрослости по Эриксону.
2. Опираясь на исследования Левинсона и спровоцированные его выводами исследования других ученых, назовите 4 задачи развития, с которыми должны справиться молодые люди при вхождении в период взрослости. В каких отношениях различается жизненный опыт мужчин и женщин, приобретаемый в ходе решения этих задач?
3. Изложите обоснования Кегана и Ловингер, которые они кладут в основу выделения стадий развития личности в период взрослости.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

В период взрослости развитие человека приобретает новый характер, так как уже больше не связано с заметным физическими ростом и быстрым приобретением новых когнитивных навыков. Развитие в этом возрасте определяется, преимущественно, по социальным и культурным ориентирам. Поскольку молодые люди прилагают все усилия, чтобы стать самостоятельными, экономически независимыми членами общества, они стремятся уйти от зависимости и нести ответственность за себя и других.

Возрастные часы — форма внутреннего «расписания жизни» относительно важных социальных событий — используются для того, чтобы контролировать продвижение взрослых от одной стадии к другой. На оценку взрослыми хода своего развития влияют ожидания со стороны общества. В последние годы эти ожидания резко изменились, что привело к размыванию границ традиционных периодов жизни. Пришло и понимание, что хронологический возраст взрослого ни для самого человека, ни для окружающих не имеет большого смысла. Значение имеют его биологический, социальный и психологический возрасты, а также навыки совладающего поведения — то, как взрослые используют свои внутренние и внешние ресурсы, чтобы реагировать на жизненно важные события.

Большинство молодых взрослых полны физических сил и энергии. В этом возрасте их жизнеспособность, сила и выносливость достигают своего пика. И те, кто поддерживает хорошую физическую форму и ведет здоровый образ жизни, сохраняют свое здоровье еще многие годы. И все же предотвратимые причины смерти, такие как СПИД и дорожные аварии, представляют серьезную угрозу здоровью на начальном этапе взрослости.

За последние несколько десятилетий сексуальное поведение американцев изменилось в сторону расширения диапазона сексуальных проявлений. Некоторые пары сообщают о большем удовлетворении при использовании полного набора чувственных и эротических приемов. Другие получают не меньшее удовлетворение от более консервативных форм половых отношений. В любом случае, недовольные этой стороной жизни получают больше возможностей для достижения сексуального удовлетворения. Исследование образа жизни геев показывает, что в среде гомосексуалистов существует такое же разнообразие установок и форм поведения, как и у гетеросексуалов. Первым свойственны те же самые ролевые конфликты, что и последним, но, кроме этого, они еще стоят перед дополнительной проблемой: открывать ли свою сексуальную ориентацию семье, друзьям и коллегам.

По данным лонгитюдных исследований когнитивное развитие не заканчивается вместе с юностью, хотя нет полного согласия в вопросе о том, какие способности взрослых меняются и каким образом. Развитие диалектического мышления, ответственности и обязательности, гибкое использование интеллекта и развивающиеся смысловые системы — только некоторые из описанных когнитивных достижений, характерных для ранней взрослости.

Многие теоретики при определении главных задач развития в период взрослости исходят из теории психосоциальных стадий Эриксона. По Эриксону, главными задачами этого периода являются упрочение идентичности и установление близости.

Пытаясь определить характерные периоды в развитии взрослых людей, ряд ученых провели лонгитюдные исследования, чтобы изучить взаимосвязи взрослой компетентности, личных потребностей и социальных ожиданий. Исследование студентов Гарвардского университета — Grant Study — позволило сделать вывод, что жизненный успех проистекает, главным образом, из развития эффективных стилей взрослого совладающего поведения. Было установлено, что такие факторы, как детская травма, интеллект и достаток в семье не имеют решающего значения. Решающим аспектом наступления зрелости у его участников было развитие близких отношений с людьми как более могущественными, так и более зависимыми, чем они сами.

Проведенное Левинсоном исследование жизненного пути мужчин подчеркнуло особую важность решения 4 основных задач развития для полного вхождения во взрослость: определение мечты, обретение наставника, построение карьеры и установление близких отношений. Первое исследование Левинсона было посвящено стадиям жизни мужчин. Последующие исследования, включая и еще одно исследование Левинсона, проследившие жизненный путь женщин, обнаружили как очевидные сходства, так и менее очевидные различия в задачах развития взрослых мужчин и женщин.

Несколько теоретиков попытались объединить аспекты когнитивного развития и развития личности с тем, чтобы описать продолжающийся рост личного и социального понимания на протяжении взрослости. Ловингер описала модель развития личности, основанную на психоаналитической теории развития эго и на представлениях Колберга об интернализации морального суждения. Кеган предложил теоретическую перспективу «развивающегося Я», позволяющую описывать развитие индивидуума с точки зрения того, как он пытается выделить себя из окружающего мира, сознавая, однако, его неразрывное единство с ним.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Продолжается ли когнитивное развитие после юности? Мудрее ли мы как родители и правильнее ли мы судим в 35 лет, чем в 20? Клиенты склонны обращаться за помощью к юристам старше 35 лет. Почему? Для исследования факторов, способствующих когнитивному развитию взрослых, попытайтесь найти двух взрослых людей с примерно одинаковым уровнем образования и подготовки для выполнения своей работы или роли, но с разницей в возрасте не менее 15 лет. Обсудите с каждым из них ряд наиболее трудных или противоречивых аспектов их роли. Как они формулируют ключевые вопросы? Какие системы понятий они используют, чтобы достичь согласия или принять решение? Чем отличаются их реакции? Отличаются ли они комплексностью или эффективностью? Извлекает ли один из них больше пользы из своего текущего опыта, независимо от возраста или накопленного опыта?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Возрастные часы (age clock)
Смысловые структуры (structures of meaning)
Структуры характера (structures of character)
Сублимация (sublimation)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Belensky M.F. Women's ways of knowing; The development of self, voice and mind. New York; Basic Books, 1986.

Книга, написанная на основе глубинных интервью, дает представление об изменении образа мыслей и уверенности женщин в себе на протяжении взрослости.

Gilovich T. How we know what isn't so: The fallibility of human reason in everyday life. New York: Free Press, 1991.

Автор пытается найти ответ на вопрос, почему хорошо образованные, обладающие высоким интеллектом люди, несмотря на возраст и опыт, иногда не способны отказаться от своих ложных представлений о жизни.

Hide J.S. Understanding human sexuality (4th ed.). New York: McGraw-Hill, 1989.

Учебное пособие, в котором рассматриваются многие аспекты сексуальности: гетеро- и гомосексуальные установки и формы поведения вместе с их биологическими основами.

Levinson D. The seasons of a man's life. New York: Knopf, 1978.

Отчет о результатах 10-летнего исследования развития взрослых мужчин. Особое внимание уделено этапу начинаний, периоду устройства жизни и переходу середины жизни.

Okun B. Working with adults: Individual, family and career development. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1984.

Книга, предназначенная для консультантов и социальных работников, сводит воедино представлении о семейном, профессиональном и жизненном цикле человека.

Rose M. Lives on the boundary: The struggles and achievements of America's underprepared. New York: Free Press, 1989.

Реальные истории молодых людей, сумевших вырваться из низших слоев общества и достичь успеха в жизни.

Wright B. Physical disability — A psychological approach (2nd ed.). New York: Harper and Row, 1983.

Центральная тема книги — приспособление инвалидов к собственным дефектам и отношению окружающих.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977.

Книга содержит избранные труды выдающегося отечественного психолога, академика Б. Г. Ананьева, посвященные методологическим вопросам комплексных исследований в психологии и конкретным проблемам индивидуального развития человека в перспективе жизненного пути.

Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиологии. (Руководство по физиологии). — Л.: Наука, 1975, с. 5–67.

Предлагается периодизация онтогенеза с точки зрения современной физиологии.

Возрастные и индивидуальные различия памяти/ Под ред. А. А. Смирнова. — М.: Просвещение, 1967.

В книге рассматривается соотношение между непроизвольной и произвольной памятью, запоминанием разных видов материала, быстротой и прочностью запоминания, запоминанием, включенным в выполнение разных видов деятельности. Значительное место занимает характеристика способов и приемов запоминания у детей и взрослых.

Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. — Киев: Наукова думка, 1984.

В монографии освещены такие важные аспекты жизни человека, как различные формы переживания прошлого, настоящего и будущего, психологический возраст и механизмы временной саморегуляции личности.

Кон И. С. Введение в сексологию. — 2-е изд., доп. — М.: Медицина, 1990.

В книге раскрываются биологические, социально-культурные, историко-этнографические и психологические закономерности сексуального поведения, особенности мужской и женской

сексуальности, ее возрастные и индивидуально-типологические вариации, включая вопросы формирования половой идентичности и сексуальной ориентации.

Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. — М.: Педагогика, 1971.

В книге рассматриваются индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся, соответствующие таким важным линиям развития интеллекта во взрослости, как «гибкость—инертность», «импульсивность—осторожность» и др.

Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. — М.: Педагогика, 1977.

В монографии дан психолого-педагогический анализ организации познавательной деятельности взрослых, рассмотрена специфика их познавательных потребностей и запросов, описаны условия эффективного восприятия устных и письменных сообщений и организация процессов решения задач.

Подгорецкая Н. А. Изучение приемов логического мышления взрослых. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Монография посвящена исследованию стихийно складывающихся приемов логического мышления у взрослых людей. Собранные автором данные ставят под сомнение положение Ж. Пиаже о том, что интеллект людей, достигших возрастной зрелости, доходит до стадии формальных операций; скорее описанные Пиаже феномены и стадии отражают не возрастные характеристики интеллекта, а констатируют дефекты мышления, которые при определенных условиях могут иметь место в любом возрасте.

Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Б. Г. Ананьева и Е. И. Степановой. — М.: Педагогика, 1972.

В монографии изложены методика и результаты многолетних исследований развития психофизиологических функций (аттенционных, мнемических, мыслительных) в период взрослости.

Развитие психофизиологических функций взрослых людей (средняя взрослость) / Под ред. Б. Г. Ананьева и Е. И. Степановой. — М.: Педагогика, 1977.

Продолжение книги «Развитие психофизиологических функций взрослых людей»

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.

В пособии с позиций системного подхода рассматриваются возрастные изменения и развитие психики человека на протяжении всей его жизни.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997.

В монографии, посвященной проблеме психологии интеллекта, подробно рассматриваются традиционные тестологические и экспериментально-психологические теории интеллекта, типы интеллектуальной одаренности, психологические механизмы компетентности, таланта и мудрости, и целый ряд других вопросов, которые только затрагиваются в данном учебнике.

Глава 15

Психосоциальное развитие в ранней взрослости

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями.

1. Охарактеризовать взаимосвязи между Я индивидуума, его семьей и работой, используя понятия близости и генеративности, предложенные Эриксоиом.
2. Описать развитие близких отношений, исходя из трехкомпонентной теории любви Стернберга.
3. Объяснить процесс образование пары как выражение близости, а также мотивы выбора взрослыми людьми альтернативных образов жизни.
4. Показать связь между требованиями и трудностями родительства и развитием взрослых, включая особые проблемы, с которыми сталкиваются родители-одиночки.
5. Проанализировать типичный профессиональный цикл на основе периодизаций профессионального пути, предложенных Супером и Хейвигхерстом, и те изменения, которые произошли в этом цикле за последние годы.
6. Назвать основиые факторы, влняющие на выбор профессии.
7. Рассказать о сходствах и различиях между работающими мужчииами и женщинами и описать проблемы, с которыми сталкиваются в современном обществе семьи, в которых работают оба супруга.

Фрейд считал, что благополучие человека во взрослой жизни определяется его способностью любить и трудиться. Большинство психологов пользуется иными терминами в своих определениях, но смысл последних остается неизменным. Так, Эриксон указывает на достижение близости и генеративности как на вехи благополучной взрослости. Другие говорят о принадлежности к какой-то группе и личных достижениях, третьи — об общественном признании и компетентности в каком-либо деле. Таким образом, успешность жизненного пути взрослого человека самым тесным образом связана с его семейными отношениями и трудовой деятельностью. Этот путь начинается уже с первых лет взрослой жизни.

В этой главе мы рассмотрим то, насколько важны любовь и трудовая деятельность для развития человека в ранней взрослости. В сфере любви мы сосредоточим

свое внимание на семейных отношениях и на складывающемся личном образе жизни как на определяющих социальных факторах. Мы поговорим о тех многообразных способах, какими взрослые люди завязывают близкие отношения с окружающими и используют эти отношения для структурирования и переструктурирования чувства личной идентичности.

В сфере трудовой деятельности мы рассмотрим работу как главный объект приложения сил и навыков взрослого человека и средоточие его честолюбивых помыслов. Как вы увидите, работа определяет наш образ жизни; то, как мы одеваемся и с кем мы дружим; наше материальное положение, престиж, установки и ценности. Работа бросает нам вызов, требует разрешения различных проблем. Она может приносить нам радость, удовлетворение, способствовать личностному росту и самореализации, но может также быть и источником раздражения, скуки, беспокойства, унижения и чувства безнадежности. Она может стать причиной сильного стресса и подорвать наше здоровье. Конечно же, работа является основным условием и действенным фактором развития человека во взрослой жизни. Мы начнем наше обсуждение с приложения введенных Эриксоном понятий близости и генеративности к трем аспектам развития взрослого человека — его *Я*, семье и работе.

ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И РАБОТА: КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Развитие взрослого человека можно описать в контексте трех самостоятельных систем, которые соотносятся с различными аспектами его *Я*. Они включают развитие личного *Я*, *Я* как члена семьи (взрослый ребенок, супруг(а) или родитель) и *Я* как работника (Okum, 1984) (см. рис. 15-1). Эти системы взаимосвязаны. Например, исследования показали, что чем большее удовлетворение приносит отцу трудовая деятельность, тем выше его самоуважение и тем вероятнее, что ему будет свойственен принимающий, любящий и поощряющий стиль родительского поведения (Grimm-Thomas, & Perry-Jenkins, 1994).

Эти системы претерпевают изменения как под влиянием различных событий и обстоятельств, так и в результате взаимодействия с более широким социальным окружением и культурой. Как вы помните из главы 1, согласно *модели экологических систем* Ури Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1979, 1989), развитие — это динамический, двунаправленный процесс, включающий в качестве взаимодействующих элементов непосредственное окружение индивидуума, социальную среду, а также ценности, законы и традиции той культуры, в которой индивидуум живет. Все эти взаимодействия — и личные перемены, которые из них проистекают, — продолжаются в течение всей жизни. Теперь мы сосредоточим свое внимание на развитии взрослого человека в контексте этих трех систем.

Личное Я: идентичность, близость и генеративность

Согласно Эриксону (Erikson, 1968), важнейшая задача, встающая перед человеком в юности и ранней взрослости, — установление своей *идентичности* в близ-

Рис. 15-1. Три системы развития взрослого человека предполагают динамические взаимодействия между тремя Я: как индивидуума, как члена семьи и как работника. Эти взаимодействия осуществляются в более широком контексте общества и культуры.

Источник: Okum B. (1984). Working with adults: Individual family and career development. Monterey, CA: Brooks / Cole.

ких отношениях с другими людьми и трудовой деятельности. *Формирование идентичности* — непрекращающийся процесс. Взрослые должны структурировать и переструктурировать свою личную, профессиональную и семейную идентичности по мере того, как меняется их внутренний и внешний мир. Хотя многие грани взрослой идентичности могут сформироваться уже к началу взрослой жизни, другим ее граням еще только предстоит оформиться. Если у молодого человека нет твердого ощущения того, что он занимается своим делом или что у него в семье все благополучно, он может чувствовать какой-то пробел в своей жизни, как если бы он что-то не довел до конца. Люди, которые могут увлечься своей работой и отдаваться ей до конца, значительную часть своего чувства идентичности черпают в карьере. Другие могут приобрести свою идентичность не столько в профессиональной деятельности, сколько в семье или где-либо еще.

С формированием идентичности тесно связано развитие *близости* с друзьями и, в конечном итоге, с верными супругом или супругой. Близость является решающим фактором в установлении приносящих удовлетворение любовных отношений. Эриксон (Erikson, 1968) полагал, что развитие близости — это важнейшее достижение ранней взрослости. Те, кто не способен сформировать близкие отношения в течение этого критического периода, могут испытывать немалые трудности в социальной адаптации и страдать от чувства одиночества, подавленности и подозрительности.

Эриксон считал, что каким бы ни был источник приобретения идентичности, главным событием взрослости является достижение генеративности. Он

ГЕНЕРАТИВНОСТЬ

В теории Эриксона главная задача развития взрослых, которую они выполняют посредством профессиональной деятельности, художественного творчества или воспитания детей.

толкует генеративность как попытку увековечить себя путем внесения долговременного и значимого вклада в окружающий мир. Многие люди пытаются достичь генеративности путем создания семьи и заботы о своем потомстве. Другие пробуют добиться этой цели посредством продуктивности своей работы. Преподаватели, например, могут считать, что они вносят долговременный вклад, формируя молодые умы или передавая знания будущим поколениям. Наставничество — еще один способ пытаться руководить следующим поколением. Врачи могут спасать жизни людей или прилагать усилия к победе над каким-либо заболеванием. Рабочие, занятые в различных отраслях промышленности, могут добиваться генеративности через создание объекта (дома, автомобиля, фотоаппарата), который окажется полезным другим людям. Одним словом, работники начинают судить о своей значимости по тому, что они делают.

Человек как член семьи

Семьи служат важным контекстом развития взрослых. В ходе общенационального опроса мужчины и женщины всех возрастных групп заявили, что их семейные роли для них очень важны (Beroff, Douvan, & Julka, 1981). Хотя семья обычно считается владением женщины, мужчины, принимавшие участие в этом опросе, тоже сочли свои семейные роли важными в том, что касается определения своей идентичности и обеспечения эмоционального единства.

Во время другого развернутого исследования идентичности взрослых людей, проводившегося в форме интервью, ответы не менее 90 % мужчин и женщин указали на то, что их семейные роли и обязанности являются важнейшими компонентами при определении себя (Whitbourne, 1986a). Они говорили о своих ролях родителей, супругов, братьев и сестер, детей, которые они выполняли в семьях. Они рассказывали о семейных задачах и обязанностях, о близости, общении, взаимопомощи и самореализации. Выражаясь обобщенно, они описывали себя как родственников, какими они стали в структуре семейных отиошений и событий. Лишь в очень редких случаях мужчина или женщина определяли себя прежде всего исходя из своей карьеры, а не семьи.

Семьи есть даже у молодых, не состоящих в браке людей, которые нередко находятся в стадии перехода, отдаляясь от родительской семьи и приближаясь к созданию собственной семьи с целью продолжения рода. Иначе говоря, они находятся в процессе индивидуации — отделения от родительских семей. Хоффман (Hoffman, 1984) выделил 4 типа независимости, приобретаемой в ходе этого процесса. Первый тип — это *эмоциональная независимость*, с обретением которой молодые люди становятся менее социально и психологически зависимыми от своих родителей в том, что касается поддержки и любви. Второй тип — *аттитюдная независимость*. У молодых взрослых формируются установки, ценности и система убеждений, отличающиеся от тех, которые свойственны их родителям. *Функциональная независимость*, третий тип, имеет отношение к способности молодого взрослого

Молодых, не состоящих в браке, можно рассматривать как отделяющихся от родительской семьн н прнближающихся к созданию собственной семьи с целью продолжения рода.

содержать себя материально и самому решать свои повседневные проблемы. Наконец, *конфликтная независимость* предполагает отделение от родителей, при котором молодые люди не испытывают чувства вины и не считают, что они совершают предательство.

Исследования студентов колледжей (Lapsley, Rice, & Shadid, 1989) показывают, что за годы учебы во всех этих формах независимости наблюдается значительный прогресс. Тем не менее существенная функциональная зависимость часто сохраняется даже на последнем курсе, поскольку студенты нередко рассчитывают на финансовую поддержку своих родителей. У студентов, которым не удается осуществить процесс отделения, особенно в той его части, которая связана с конфликтной независимостью, более вероятно возникновение проблем, связанных с психологической адаптацией (Friedlander, & Siegel, 1990; Lapsley et al., 1989).

Человек как работник

Детей часто спрашивают: «Кем ты хочешь стать, когда вырастешь?» Мы много думаем и фантазируем на этот счет. И то, как мы в период взрослости отвечаем на данный вопрос, в немалой степени определяет нашу идентичность — кто мы, что из себя представляем и чего у нас нет. Каким бы ни был род наших занятий, мы несем в себе установки, представления и опыт, связанные с нашей работой. Мы — члены профессиональной корпорации или представители определенной профессии. Работа может определять наш социальный статус, уровень доходов и престиж. Она определяет наш распорядок дня, наши социальные контакты и возможности личного развития.

Что дает людям работа в обмен на то время и энергию, которые они на нее затрачивают? Для некоторых работа — не более чем способ заработать себе на жизнь. Она приносит им деньги, позволяющие человеку питаться, одеваться и обеспечить кровом себя и свою семью. Другим она дает шанс проявить свои творческие способности и навыки; она позволяет им повысить свою самооценку и завоевать уважение окружающих. Для третьих работа является почти наркотиком — деятельностью, заниматься которой их неодолимо влечет какая-то внутренняя сила.

Когда исследователи выясняют у взрослых людей, чем важна для них работа, ответы бывают, как правило, двух типов. С одной стороны, респонденты могут сообщать об особенностях своей работы и о тех специальных способностях, которыми они обладают для ее выполнения. Это *внутренние факторы* работы. Люди, обращающие внимание на эти факторы, могут описывать свою работу с точки зрения того вызова, который она им бросает, или интереса, который она для них представляет, или же могут говорить о своей профессиональной компетентности в работе и своих трудовых достижениях. С другой стороны, люди могут выделять для себя, в первую очередь, *внешние факторы* работы. Эти факторы включают в себя вознаграждение в виде заработной платы и статуса; комфорт на рабочем месте и удобные часы работы; компетентность руководства и наличие программ профессионального обучения; добрые отношения и поддержка со стороны коллег; возможности продвижения по службе (Whitbourne, 1986a).

Работники, чаще называющие внутренние факторы, склонны, в целом, указывать на свое удовлетворение работой, высокую мотивацию и личную вовлеченность в процесс труда. Эти работники склонны также определять свою личную идентичность в большей мере через работу или карьеру. На рис. 15-2 представлена модель возможных связей между внутренней мотивацией к труду и идентичностью человека как компетентного работника. Когда человеком движет внутренняя мотивация, он больше вовлекается в работу, показывает в ней лучшие результаты и усиливает свою идентичность как компетентного работника. Соответственно, возрастает и его внутренняя мотивация к труду. Но этот цикл может иметь и обратную направленность, если изменяется какой-либо из названных факторов. Например, чувство собственной некомпетентности или перегруженности работой уменьшает внутреннюю мотивацию, приводит к снижению вовлеченности в работу и падению ее результативности (Maehr, & Breskamp, 1986; Whitbourne, 1986b).

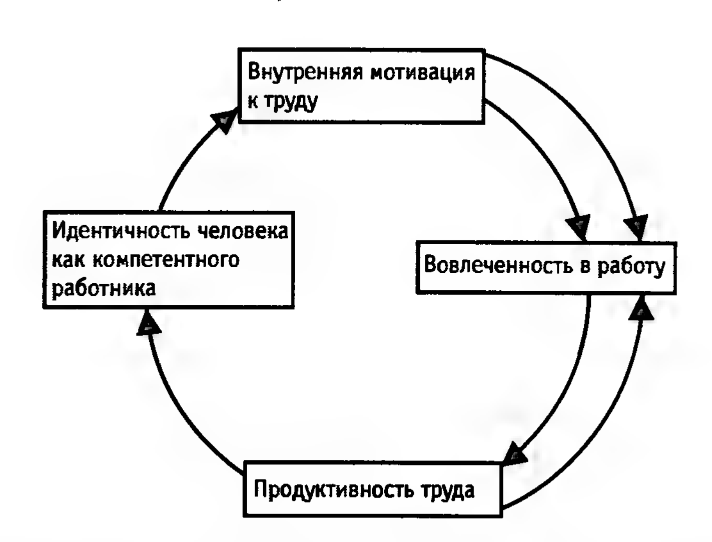


Рис. 15-2. Взаимодействие между внутренней мотивацией к труду и идентичностью работника.

Дружеские отношения являются, по-видимому, очень важным внешним фактором работы. Дружба с сослуживцами может быть особенно значима для людей, занимающих должности с «низким потолком роста» (Kanter, 1977). Хотя эти люди могут быть удовлетворены оплатой своего труда, им трудно ожидать продвижения по служебной лестнице. Поэтому общение с сослуживцами способно придать их работе дополнительный смысл. Социальные контакты, завязываемые на работе, могут быть особенно важны для женщин (Repetti, Matthews, & Waldron, 1989). Подобные отношения могут стать для них дополнительным источником поддержки, являясь одной из причин, почему женщины, работающие вне дома, обладают обычно более хорошим психическим и физическим здоровьем. Другие внешние факторы, такие как качество руководства, также влияют на здоровье. Если высокие требования к выполняемой работе сочетаются с нечетким руководством, риск сердечных заболеваний может повышаться (Repetti et al., 1989). Таким образом, внешние факторы важны не только с точки зрения удовлетворенности работой, но также и для общего физического и психического здоровья.

Люди сознают то удовлетворение, которое приносит им работа, и ие хотят его лишаться. В ходе исследования работающих представителей среднего класса в возрасте от 46 лет до 71 года (Pfeiffer, & Davis, 1971) 90 % опрошенных мужчин и 82 % женщин сообщили, что оии бы продолжали работать, даже если бы могли этого не делать. Они заявили, что получают от работы большее удовлетвореиие, чем от досуга. Даже те, чей возраст приближался к пенсионному, предпочли бы — в подавляющем большинстве — продолжать трудиться, хотя бы неполный рабочий день.

В 1980-е годы установки и ценности, связанные с работой, изменились. Большинство работающих более не определяют себя исключительно или даже преимущественно через свою трудовую деятельность. Значительно больше людей стали пытаться найти балаис между семьей, работой и развлечениями (Derr, 1986; Whitbourne, 1986b). Тем не менее большинство респондентов в 1980-х годах сообщали о высоком уровне удовлетворения, получаемого от своей работы. Эти внутренние вознаграждения начинают перевешивать упомянутые ранее внешние вознаграждения.

Теперь попытаемся поглубже исследовать главные контексты развития взрослого человека: семью и работу. Мы начнем с того, что подробнее рассмотрим семейный контекст, в частности, стоящий перед человеком выбор: обзавестись семьей или вести холостую жизнь. Как вы увидите, этот выбор сказывается и на последующем образе жизни, и на достижении близости с другими людьми.

УСТАНОВЛЕНИЕ БЛИЗКИХ ОТНОШЕНИЙ

Большинство взрослых, будь они состоящими в браке или просто живущими вместе, разведенными, овдовевшими или выбравшими холостую жизнь, стремятся к близким отношениям с другим человеком. Близость — неотъемлемая часть устойчивой, приносящей удовлетворение эмоциональной связи, является основой любви. Несмотря на то что она обычно проявляется в условиях супружества, одинокие люди также могут завязывать близкие отношения — хотя и на временной основе.

Трехкомпонентная теория любви Стернберга

Трехкомпонентная теория любви Роберта Стернберга (Sternberg, 1986) демонстрирует то, насколько сложно достичь успеха в близких отношениях, определяемых как любовные. Стернберг полагает, что любовь имеет 3 составляющих. Первая — это *интимность*, чувство близости, которое проявляется в любовных отношениях. Любящие люди чувствуют себя связанными друг с другом. Близость имеет несколько различных проявлений. Нам хочется сделать жизнь любимых людей лучше. Мы искренне им симпатизируем и находимся на верху блаженства, когда они рядом с нами. Мы рассчитываем, что они поддержат нас в трудную минуту, и стараемся показать им, что всегда готовы сделать то же самое. У нас общие интересы и занятия, мы делимся с ними своими вещами, мыслями и чувствами. Фактически, общие интересы и заиятия могут стать одним из решающих факторов в превращении отношений ухаживания в любящие, наподобие супружеских, отношения.

Страсть — вторая составляющая любви в теории Стернберга. Страсть относится к таким видам возбуждения, которые приводят к физическому влечению и сексуальному поведению в отношениях. Половые потребности здесь важны, но не являются единственным видом наличествующих мотивационных потребностей. Например, потребность в самоуважении, потребность принадлежать кому-то или потребиость получить поддержку в трудную минуту могут также играть свою роль. Иногда близость вызывает страсть; в других случаях страсть предшествует близости. Бывают и такие ситуации, когда страсть не сопровождается близостью, а близость — страстью (например, в отиошениях сиблингов).

Последняя вершина треугольника любви Стернберга — *решение/обязательство*. Эта составляющая имеет кратковременный и долговременный аспекты. Кратковременный аспект отражается в решении о том, что конкретный человек любит другого. Долговременный аспект — обязательство сохранять эту любовь. И опять же, связь составляющей «решение/обязательство» с двумя другими составляющи-

Таблица 15-1

Систематика видов любви, основанная на трехкомпонентной теории Стернберга [1]

	Компоиент		
Вид любви	Интимиость	Страсть	Решеиие/Обязательство
Симпатия	+	−	−
Страстная любовь	−	+	−
Придумаииая любовь	−	−	+
Ромаитическая любовь	+	+	−
Любовь-товарищество	+	−	+
Слепая любовь	−	+	+
Совершениая любовь	+	+	+

Источник: Sternberg (1986).

[1] + — компоиент присутствует; − — компоиент отсутствует. Эти виды любви представляют собой предельные случаи, получаемые из трехкомпоиентиой теории любви Стериберга. Большинство реальиых любовных отиошеиий попадает в промежутки между этими категориями, поскольку разиые компонеиты любви выражаются континуально, а ие дискретно.

ми любви может иметь различный характер. Чтобы продемонстрировать возможные комбинации, Стернберг (Sternberg, 1986) разработал систематику любовных отношений (см. табл. 15-1). Разумеется, большинство из нас надеется, что брачные отношения будут отмечены *совершенной любовью*, сочетающей в себе все три составляющие. Но нередки случаи, когда супруги принимали за зрелую любовь *слепое увлечение*. И часто бывает так, что в ходе супружеской жизни страсть умирает, а ее место занимает *любовь-товарищество*.

Близость может разрушаться негативными чувствами, особенно гневом и раздражением. Страх быть отвергнутым также препятствует близости, особенно когда он подталкивает к ложной идентичности, в основе которой лежит желание угодить другим, а не реализация важных внутренних потребностей. Традиционные способы ухаживания могут скорее помешать близости, если они состоят из одних ритуальных действий и лишены искреннего обмена чувствами. Некоторые противоположные крайности еще более опасны: случайный секс, продуманная любовная игра и садистическая правдивость. Грубая прямота и напускная холодность никогда не были и не будут благодатной почвой для созидательной близости (McCary, 1978).

Образование пары и развитие отношений

Процесс образования пары — обычное явление в развитии взрослого человека. Идентичность индивидуума складывается, в том числе, и из его представлений о себе как стороне относительно устойчивой пары. В силу важности этого момента в развитии взрослого человека необходимо понять, как люди выбирают своих партнеров и почему одни решают вступить в брак, а другие предпочитают сожительство.

Выбор брачного партнера. Каким образом люди выбирают брачного партнера? Принимают ли они это наиважнейшее решение на основании одного лишь сходства между собой, или же остановить свой выбор на определенном человеке их подталкивают более сложные эмоциональные и средовые факторы? Ряд теоретиков на протяжении многих лет пытались найти ответ на эти вопросы. Однако единственным содержательным обобщением их исканий может стать признание того, что выбор брачного партнера — намного более сложный вопрос, чем это представляется на первый взгляд.

Фрейд одним из первых стал размышлять над теми причинами, по которым люди вступают в брак. Одним из краеугольных камней его *психоаналитической теории* является предположение о влечении, которое дети испытывают к родителю противоположного пола. Благодаря сложному бессознательному процессу, они могут переносить любовь, испытываемую ими к этому родителю, на другие, общественно одобряемые объекты — своих потенциальных супругов. *Теория комплементарных потребностей* Уинча (Winch, 1958) основывается на старом как мир принципе, гласящем, что противоположности притягиваются. Это означает, что властного мужчину может привлекать кроткая женщина, а спокойного и мягкого мужчину может влечь к энергичной и прямой женщине. *Инструментальная теория подбора супругов*, разработанная Сентерсом (Centers, 1975), также уделяет первостепенное внимание удовлетворению потребностей, но при этом утверждает, что одни потреб-

ности (например, половая и потребность в принадлежности) более важны, чем другие, и что некоторые потребности более присущи мужчинам, чем женщинам, и наоборот. Согласно Сентерсу, человека влечет к тому, чьи потребности схожи с его собственными или дополняют их.

Теория «стимул—ценность—роль», разработанная Мурштейном (Murstein, 1982), гласит, что подбор супругов мотивирован стремлением каждого партнера сделать наилучшее из всех возможных приобретений. Достоинства и недостатки другого человека исследуются в процессе развития отношений с ним, когда различные факторы пропускаются через систему фильтров для определения того, стоит ли продолжать эти отношения. Такое исследование происходит на каждой из трех стадий ухаживания. На стадии стимула, когда мужчина и женщина встречаются или видят друг друга впервые, складывается первоначальное мнение по поводу внешности другого человека, его ума и умения держаться в обществе. Если первое впечатление благоприятно, пара переходит ко второй стадии ухаживания, или стадии сравнения ценностей, — времени, когда из совместных бесед мужчина и женщина должны понять, согласуются ли их интересы, установки, взгляды и потребности. В течение заключительной ролевой стадии возможные партнеры выясняют, насколько совместимо выполнение ими своих ролей в браке или другом типе отношений.

Согласно Адамсу (Adams, 1979), который изучал прочные студенческие пары на протяжении 6 месяцев, первичное влечение основано скорее на внешних особенностях, таких как физическая привлекательность, общительность, уравновешенность и общие интересы. Завязавшиеся отношения укрепляются благодаря реакциям окружающих, получению статуса пары, ощущению уюта и спокойствия в присутствии друг друга и действию других подобных факторов. Затем пара вступает в стадию взаимных обязательств и близости, что еще больше притягивает партнеров друг к другу. Члены пары, связавшие себя взаимными обязательствами, изучают взгляды и ценности друг друга. На этой стадии пара часто готова к тому, чтобы принять решение о вступлении в брак (Adams, 1979).

В противоположность этому, Мак-Гоулдрик (McGoldrick,1980) рассматривает процесс образования пары с позиции теории семейных систем. Такой подход делает акцент на том, что образование пары представляет собой развитие новой структуры, равно как и процесс узнавания друг друга. В образовании пары решающее значение имеет задача *переопределения границ*. Постепенно пара переопределяет свои отношения с окружающими — своими семьями и друзьями — и друг с другом. В отношениях происходит целый ряд как неформальных перемен, так и формальных событий, таких как ритуал вступления в брак, который должен официально установить границы семейной пары.

Вступление в брак. Америка — нация субкультур, со множеством сосуществующих образов жизни взрослых людей. Тем не менее супружество, бесспорно, является наиболее популярным и часто выбираемым образом жизни. В США более 90 % мужчин и женщин вступают в брак на том или ином этапе своей жизни (U.S. Bureau of the Census, 1987). Во многих культурах сексуальная близость допускается только в рамках брачных отношений. Подготовка к браку может включать в себя

сложные ритуалы встреч, ухаживания и помолвки. Символом уз брака служит свадебный обряд; впоследствии новые роли мужа и жены, по отношению друг к другу и остальной части общества, получают более четкое определение. Общество санкционирует этот союз в ожидании того, что он послужит гарантией эмоциональной поддержки, сексуального удовлетворения и материальной обеспеченности молодых супругов и их семей.

В традиционных арабских культурах переход к брачной жизни тщательно регулируется старшими родственниками. Как только девушка достигает половой зрелости, сохранение девственности, за чем неустанно следит вся семья, становится буквально вопросом жизни и смерти. Все контакты с мужчинами запрещены, в том числе и с женихом, как только он избран. Молодые мужчины также исключены и из процесса ухаживания. Старшие родственники молодого человека присматривают подходящих девушек и собирают сведения об их семьях. Главы семей договариваются о размере выкупа за невесту. С целью сберечь собственность и честь семьи, предпочтение отдается «кузенному браку» с дочерью брата отца. В этом случае семья может быть уверена, что за невестой будет осуществлен надлежащий присмотр (Goode, 1970).

Хотя браки в Америке, в целом, лишены подобных добрачных проверок и переговоров, здесь все еще оказывается сильное давление на отношения, которые нарушают социальные, экономические, религиозные и расовые барьеры. Общины и социальные институты, а также родители, часто неодобрительно относятся к смешанному браку — браку с человеком, принадлежащим к иному классу, этнической или возрастной группе или исповедывающему другую религию. И все же отношение к смешанным бракам постепенно меняется. Исследования показывают, что каждый пятый американец (или американка) имели интимные контакты с партнером, принадлежащим к другой расе (Porterfield, 1973), и что в 1993 году в Соединенных Штатах насчитывалось 1195 тысяч межрасовых пар (*Statistical Abstracts of the United States*, 1994).

Сожительство. Сожительство может быть, а может и не быть похожим на брачные отношения — все зависит от конкретной пары. Ему недостает социального одобрения и узаконенных обязательств традиционного супружества, зато оно предоставляет бо́льшую свободу партнерам, которые могут исполнять свои роли так, как считают для себя нужным. Для сожительства характерно публичное признание того факта, что пара не состоит в браке. Но иногда бывает трудно получить точные статистические данные об этой форме отношений из-за нежелания партнеров афишировать свою связь и из-за того, что она часто носит временный характер. Американский комитет по переписи населения зафиксировал значительный прирост числа пар, открыто признающих, что они проживают вместе, — особенно среди молодых взрослых. За период с 1970 по 1993 год общее число сожительствующих пар возросло более чем в 6 раз — с 523 до 3510 тысяч пар (*Statistical Abstracts of the United States*, 1994). Среди тех, кому нет еще 25 лет, отмечено 14-кратное увеличение проживающих совместно — от 55 тысяч пар в 1970 до 714 тысяч в 1993 году. Большинство проживающих вместе пар (65 %) не имеют детей, но остаются еще

более миллиона сожительствующих, у которых они есть. Большинство ведущих совместную жизнь — молодые люди; 61 % их находится в возрасте от 25 до 44 лет (*Statistical Abstracts of the United States*, 1994). По мере того как сожительство без освящения браком становится все более приемлемой формой отношений, брак может терять свое значение общественного института, санкционирующего сексуальную жизнь (Thornton, 1989).

Было установлено, что около трети всех сожительствующих пар вступают затем в брак. Хотя подавляющее большинство проживающих вместе надеются в конце концов зарегистрировать свои отношения, они испытывают по этому поводу меньше волнений, чем те, кто никогда не жил с другим человеком. При этом совсем необязательно, что сожительствующие пары, которые в итоге вступают в брак, лучше контактируют друг с другом или получают большее удовлетворение от супружества, чем пары, которые до вступления в брак вместе не проживали (Demaris, & Leslie, 1984). Сожительствующие пары, которые не оформляют брак, обычно распадаются, так что случаи сожительства в течение длительного времени очень редки. Блюмштейн и Шварц (Blumstien, & Schwartz, 1983) не смогли обнаружить достаточное число гетеросексуальных пар, которые сожительствовали бы в течение более 10 лет, с тем чтобы можно было использовать эту группу для проведения статистического анализа (хотя при этом они обнаружили достаточное количество гомосексуальных пар, — как мужских, так и женских, — проживавших вместе на протяжении того же отрезка времени).

Неоформленная в установленном порядке совместная жизнь порождает многие из тех же самых проблем, касающихся строительства отношений, с которыми сталкиваются и молодожены. Конфликты приходится разрешать в ходе сложного процесса «переговоров и достижения договоренности» (Almo, 1978). Крайне важно в этом процессе повседневное и эффективное общение. Как и в супружестве, с его типовыми ролями и ожиданиями, искреннее и открытое общение требует постоянного напряжения, и оно, возможно, даже более важно и требует бóльшего труда внутри расплывчатых границ сожительства.

Наконец, живущие вместе люди должны решать вопросы, касающиеся сохранения верности и постоянства в своих отношениях. И мужчины, и женщины, связанные отношениями сожительства, чаще изменяют своим партнерам, чем супруги (Blumstien, & Schwartz, 1983). Это обстоятельство может вносить большое напряжение в отношения, о чем сообщают сожительствующие гетеросексуальные пары, в сравнении с супружескими и гомосексуальными парами (Kurdek, & Schmitt, 1986). Согласно одному исследованию (Almo, 1978), сожители затрудняются открыто поднимать вопросы верности, хотя оба партнера и могут испытывать глубокие чувства по отношению друг к другу. Перед тем как съехаться, большинство пар принимают вполне определенные, пусть и негласные обязательства по отношению друг к другу. Эти обязательства основываются на взаимном стремлении к постоянству, которое позволило бы партнерам планировать свое будущее. Они могут требовать или не требовать друг от друга сексуальной замкнутости внутри пары и верности. Некоторые пары рассматривают отношения на стороне как табу, соглашаясь не обсуждать данную тему. Другие договариваются, что каждый может заводить отношения на стороне, хотя этого обычно добивается один из партнеров, второму

же приходится неохотно соглашаться. Как и при урегулировании прочих вопросов, едва ли что-то можно решить, если партнеры вовремя и откровенно не поговорят друг с другом.

Одинокие люди: мифы и реальность

Во многие исторические периоды одиночество являлось печальным следствием какого-либо бедствия или войны, либо рассматривалось как признак возможной неполноценности или незрелости. Некоторые состоящие в браке люди придерживались (и сейчас придерживаются) стереотипных представлений об одиноких людях как этаких жизнелюбцах или, напротив, неудачниках. Жизнелюбцы ведут бурную, веселую жизнь, стараясь не отказывать себе ни в чем. Неудачники, на взгляд многих, — это физически непривлекательные люди, социальная жизнь которых отличается бедностью или вообще отсутствует. Возможно, они и хотели бы завести семью, но не способны найти себе пару. Или же они слишком незрелы, чтобы жить отдельно от своих родителей. Подобные стереотипы способствуют тому, что образ жизни одиноких людей предстает в искаженном свете.

Рассматривая безбрачие в исторической перспективе, мы можем получить более правильное представление об этом социальном феномене. Большие группы людей периодически оставались холостыми или незамужними. К примеру, в конце 1930-х годов, когда Америка приходила в себя после Великой депрессии, в брак вступали очень немногие, а те, кто все-таки решался, делали это в более позднем возрасте. Тенденция к ослаблению матримониальных намерений получила продолжение в годы Второй мировой войны, когда миллионы женщин пополнили ряды рабочей силы. К концу войны ситуация полностью изменилась. К середине 50-х лишь 4 % взрослых людей, находившихся в брачном возрасте, оставались одинокими, а возраст впервые вступающих в брак упал до рекордно низкой отметки. Однако безбрачие снова стало пользоваться популярностью в 70-е и 80-е годы, когда процент вступающих в брак среди одиноких людей в возрасте до 45 лет упал до уровня, зарегистрированного в период после Великой депрессии. В 1993 году в США в возрасте старше 18 лет не состояли в браке 22,6 % населения, вдовствовали 7,3 % и находились в разводе 6,9 % (Statistical Abstracts of the United States, 1994).

Выбор в пользу одинокого образа жизни может быть результатом тщательно взвешенного решения — нахождения баланса между свободой и связыванием себя обстоятельствами, между самодостаточностью и взаимозависимостью. Некоторые из оценивающих ситуацию в сегодняшней Америке выражают беспокойство по поводу уменьшения числа браков и роста разводов. Не слишком ли наше общество увлечено свободой и независимостью в ущерб межличностным обязательствам (Weiss, 1987)? Уже не раз высказывалась озабоченность по поводу того, что мы ведем слишком индивидуалистичный образ жизни и слишком озабочены свободой выбора, что может негативно сказываться на связи между поколениями и на взаимозависимых ролях (Hunt, & Hunt, 1987).

Многие одинокие люди выбирают безбрачие потому, что оно позволяет им наслаждаться близкими отношениями в том случае, когда те благополучны, и избегать проблем, которое несет с собой неудачное супружество. Они не хотят чувство-

вать себя привязанными к партнеру, стоящему на пути их собственного развития. Как не хотят они и испытывать чувство скуки, досады, раздражения, сексуальной неудовлетворенности и одиночества, общаясь с человеком, которого они уже давно «переросли». Наблюдая за тем, как терпит крах супружеская жизнь их друзей, они приходят к выводу, что жить одному намного лучше.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Охарактеризуйте три составляющих любви по Стернбергу и семь видов любовных отношений, которые выводятся из его трехкомпонентной теории.
2. Как объясняют подбор брачиых партнеров следующие теории: психоаиалитическая, теория комплементарных потребностей, инструментальная теория подбора супругов и теория «стимул—ценность—роль»?
3. Каковы реальиые мотивы выбора людьми одинокого образа жизни и как они могут искажаться в социальных стереотипах?

В то время как образование пары исследуется, главным образом, в связи с эриксоновским понятием близости, родительство рассматривается уже в контексте двух его понятий: все той же близости и, вдобавок, генеративности — желания продолжить себя в детях. Большинство людей становятся родителями в ранней взрослости.

РОДИТЕЛЬСТВО И РАЗВИТИЕ ВЗРОСЛЫХ

Родительство требует новых ролей и обязанностей со стороны матери и отца. Кроме того, родительство возлагает на них ответственность и наделяет новым социальным статусом (Hill, & Aldous, 1969). С рождением ребенка резко возрастают физические и эмоциональные нагрузки супругов, связанные с нарушением сна и привычного уклада жизни, финансовыми расходами, повышенной напряженностью и конфликтами по поводу распределения обязанностей и соблюдения определенного порядка. Мать утомлена, отец чувствует себя отвергнутым, и оба испытывают ограничение своей свободы. Появление нового члена семьи ослабляет связь и общение между мужем и женой; младенец оказывается в центре забот одного или обоих родителей (Komarovsky, 1964).

Родительство, с его сложными задачами и требованиями, можно рассматривать в качестве высшей фазы как в индивидуальном развитии матери и отца, так и в развитии пары как системы (Osofsky, & Osofsky, 1984). Мы изучим эту фазу, описывая семейный цикл, который включает в себя переход к родительству и то, как родители справляются с воспитанием ребенка и сменой ролей.

Семейный цикл

Семьи имеют предсказуемый жизненный цикл, характеризуемый рядом важных событий, или ступеней. С е м е й н ы й ц и к л описывают с помощью различ-

СЕМЕЙНЫЙ ЦИКЛ

Последовательность предсказуемых событий, или периодов, начинающихся с оставления родительской семьи и включающих в себя такие характерные события, как образование пары, вступление в брак, рождение первого ребенка и т. д.

ных моделей (Birchler, 1992), но мы упомянем здесь лишь об одной. Первым событием в этом цикле становится оставление родительской семьи. Отделение от семьи родителей может происходить в момент вступления в брак или ранее, если человек сделал выбор в пользу независимости — решил жить один или с какой-то группой людей. Второе важное событие — это, как правило, вступление в брак, со всеми сопровождающими его адаптационными нюансами налаживания отношений с новым человеком или с новыми родственниками. Наиболее типичным третьим событием становится рождение первого ребенка и начало периода родительства. Это событие иногда называют образованием собственной семьи, или *переходом к родительству*. Существуют и другие важные события в жизненном цикле семьи: поступление в школу первого ребенка, рождение последнего ребенка, уход последнего ребенка из семьи и смерть одного из супругов. В расширенной семье, включающей в себя также и ближайших родственников, несколько таких циклов могут взаимодействовать, обеспечивая повторение событий и тем самым уменьшая адаптационные трудности каждого из членов семьи.

За последние 50–100 лет семейные циклы изменились как по временно́й структуре составляющих их событий, так и по своему характеру. Люди не только стали жить дольше, чем когда-либо раньше, но изменился возраст, в котором они достигают различных ступеней семейного цикла, и среднее время между наступлением основных событий в жизни семьи. Так, увеличился период времени между уходом из дома последнего ребенка и выходом на пенсию родителей или их смертью, причем продолжительность этого постродительского периода неуклонно возрастает.

Переход к родительству

Переход к родительству является одним из основных периодов в семейном цикле. Нередко люди принимают эту роль под давлением культуры. Однако большинство пар сознают, что роль родителя отмене не подлежит. В отличие от супружеских отношений, человек чаще всего продолжает исполнять роль и обязанности родителя даже тогда, когда обстоятельства его жизни меняются (Rossi, 1979). Родительство требует существенных перемен и ограничений в личной жизни. Молодожены часто могут позволить себе очень многое, особенно когда оба — муж и жена — работают. Они покупают автомобили, мебель, наряды; обедают в ресторанах; наслаждаются активным отдыхом. Но когда в семье появляется первый ребенок, от такого образа жизни сразу приходится отказаться (Aldous, 1978).

Эти перемены обычно классифицируют в соответствии с тем, как они влияют на конкретные сферы личной и семейной жизни (Cowan, & Cowan, 1992). Переход к родительству отмечен следующими событиями.

- *Изменениями в идентичности и внутренней жизни.* К этому относятся изменения чувства *Я* родителей и их предположений о семейной жизни.
- *Перераспределением ролей и переменами в супружеских отношениях.* Когда оба супруга измучены недосыпанием и невозможностью быть вместе,

в их жизни происходят перемены, связанные с неизбежным разделением труда.

- *Переменами в ролях и отношениях старшего поколения.* Переход к родительству затрагивает как родителей, так и бабушек с дедушками.
- *Изменениями ролей и отношений вне семьи.* Внешние изменения касаются, главным образом, матери, так как ей приходится оставить работу, хотя бы на время, чтобы посвятить себя заботам о ребенке.
- *Новыми родительскими ролями и отношениями.* Супруги должны принять на себя новые обязанности, связанные с воспитанием ребенка.

Ряд исследований показал, что в период беременности оба родителя вносят в свою жизнь некоторые коррективы. Им необходимо решить вопросы, касающиеся родов, подготовить дом к появлению в нем младенца, определить, будут ли продолжать работать оба родителя и т. д. Кроме того, будущие родители часто бывают озабочены тем, сумеют ли они справиться с новой для себя ролью и каким будет их ребенок. В течение этого периода супруги обычно оказывают друг другу эмоциональную поддержку (Osofsky, & Osofsky, 1984).

Хотя некоторые заботы у родителей оказываются общими, отцы и матери при этом могут демонстрировать различные реакции на появление первого ребенка. Женщины, как правило, изменяют свой образ жизни, отдавая приоритет своим родительским и семейным ролям. Мужчины же чаще начинают больше работать, чтобы лучше обеспечить семью. Появление ребенка становится причиной новых стрессов и трудностей. Как указывает Росси (Rossi, 1979), изменение ролей происходит довольно внезапно. Оба родителя испытывают новые для себя чувства гордости и волнения, к которым примешивается чувство возросшей ответственности, иногда непомерной — и потому тяготящей. Некоторые мужчины завидуют способности супруги производить на свет потомство и тем тесным эмоциональным связям, которые возникают между матерью и малышом. Супругам приходится сократить то время, которое они уделяли друг другу и своим увлечениям. У многих после рождения ребенка возникают проблемы коммуникативного и сексуального характера, они начинают чаще конфликтовать (Osofsky, & Osofsky, 1984).

В период ожидания ребенка супруги обычно оказывают друг другу эмоциональную поддержку.

И все же появление первого ребенка — это скорее переход семьи в новое состояние, чем ее кризис (Entwisle, 1985). Большинство супружеских пар сообщают, что они испытывают лишь «незначительные» трудности в приспособлении к новой ситуации (Hobbs, & Cole, 1976). Например, у многих матерей не бывает послеродовой депрессии. Они отмечают у себя лишь слегка подавленное настроение, длящееся в течение 2–3 дней. По всей видимости, у 10–20 % матерей не бывает даже и его (O'Hara, Zekosky, Philipps, & Wright, 1990). Вдобавок, в ходе недавнего исследования Бельски и Ровайн (Belsky, & Rovine, 1990b) обнаружили, что от 20 % до 35 % опрошенных пар после рождения ребенка начинают получать даже большее удовлетворение от супружеской жизни.

В одном исследовании у 40 супружеских пар, ожидающих первого ребенка, оценивалась супружеская компетентность во втором триместре беременности, сразу после рождения ребенка, когда малышу исполнилось 3 месяца и когда ему исполнился год. Хотя 58 % пар сохранили тот же уровень компетентности через год после рождения ребенка, что и при первом интервью, отношения у 37 % супругов все-таки ухудшились. Исследователи установили, что теплые, чуткие отношения между родителями и новорожденным устанавливались у тех пар, у которых был отмечен наивысший уровень супружеской компетентности до рождения ребенка. Кроме того, способность супругов приспосабливаться друг к другу до рождения ребенка влияла на то, рассматривался ли ими период рождения как некий плавный переход к новому состоянию или же как время, наполненное непредсказуемыми трудностями (Birchler, 1992; Lewis, Owen, & Cox, 1988).

На умение новоиспеченных родителей приспособиться к своим ролям влияет множество факторов. Для матери, по-видимому, решающее значение имеет социальная поддержка, особенно со стороны мужа (Cutrona, & Troutman, 1986). Супружеское счастье в период беременности — также важный фактор в определении того, насколько хорошо муж и жена сумеют приспособиться к новой ситуации (Wallace? & Gotlib, 1990). На адаптацию родителей в послеродовой период особенно влияет то, как мать оценивает супружеские отношения и свою беременность (Wallace, & Gotlib, 1990). Самооценка родителей также играет роль: тем, у кого она выше. приспособиться, по-видимому, легче (Belsky, & Rovine, 1990b). Важны здесь и особенности ребенка. Например, у родителей младенцев с более трудным темпераментом отмечается более заметное снижение удовлетворенности от супружеской жизни (Belsky, & Rovine, 1990b; Crockenberg, McCluskey, 1986). Наконец, как вы увидите в приложении «Когда заводить детей?», возраст супругов на момент рождения ребенка тоже может влиять на их способность адаптироваться к роли родителей.

Воспитание ребенка и изменение родительских ролей

Удовлетворение запросов растущих детей может стать для родителей трудной задачей. Это особенно касается родителей-одиночек, которые, по понятной причине, испытывают ролевую перегрузку.

Задачи, решаемые родителями на разных стадиях развития детей. Каждый период семейного цикла отличается специфическими требованиями к родите-

Роднтелн могут успешнее управляться с детьми на одной стадин развнтия, чем на другой.

лям. Младенец требует к себе постоянного внимания. Одним родителям осуществить это намного легче, чем другим. Некоторых родителей может тяготить сильная зависимость от потребностей ребенка. Более того, насущные, требующие немедленного удовлетворения потребности младенца могут вызывать сходные потребности у самих родителей. Некоторые, например, не переносят детского плача. Рыдания малыша могут вызвать у отца или матери чувства беспомощности, зависимости или гнева. Другие родители могут постепенно свыкнуться с собственным желанием быть от кого-то зависимым, начав принимать его за нормальную, естественную потребность.

Каждый критический для ребенка период создает или вызывает в ответ критический период для родителей [1] (Benedek, 1970). Галински (Galinsky, 1980) описывает этот интерактивный процесс в виде 6 отдельных *стадий родительства*. На *стадии формирования образа*, длящейся от зачатия до рождения ребенка, супруги пытаются представить себе, какими родителями они будут, оценивая свои ожидаемые действия согласно собственным стандартам идеального родителя. На *стадии выкармливания*, продолжающейся с рождения до момента, когда ребенку исполняется примерно 2 года (пока он не начнет говорить «Нет»), у родителей формируется чувство привязанности к своему малышу, и они научаются соизмерять эмоциональное участие и время, которое они отдают супругу, работе, друзьям и своим родителям, с потребностями младенца. На *стадии авторитета*, в период времени, когда ребенку примерно от 2 до 5 лет, супруги начинают задаваться вопросом, какими родителями они были и какими будут. Прогресс здесь бывает в том случае, когда родители осознают, что они — и их дети — не всегда соответствуют созданному ими идеальному образу. На *интерпретативной стадии* — приходящейся на годы среднего детства — родители вынуждены проверять и пересматривать многие из своих устоявшихся предположений. Когда их дети становятся тинэйджерами, родители проходят через *стадию взаимозависимости*, на которой они должны подвергнуть ревизии свои властные отношения с теперь уже почти взрослыми детьми. Эти отношения могут стать соперничающими или превратиться в партнерские. Наконец. на *стадии расставания*, когда выросшие дети уходят из дома, родителям

[1] В этом предложении выражение «критический период» употребляется не как строго определяемый термин (см. главу 1), а в более широком, обыденном смысле. — *Прим. науч. ред.*

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: КОГДА ЗАВОДИТЬ ДЕТЕЙ?

В Плимутской колонии [1] среднее число детей в семье равнялось 9. В 1850 году в средней американской семье было 6 детей, и вероятность того, что оба родителя проживут более 50 лет, была весьма незначительной. Но в конце XX века в средней семье насчитывается всего лишь 2–3 ребенка, средняя продолжительность жизни теперь далеко за 70, а время, когда заводить детей, можно выбирать по своему усмотрению. Например, женщина может на какой-то период оставить работу, чтобы выносить и воспитать ребенка (на это у нее может уйти до 9 лет, если она — мать троих детей), и успеть еще проработать 35–40 лет (Daniels, & Weingarten, 1982). Но как сказывается на развитии взрослого человека и семейном цикле отсроченное на 5, 10 или 15 лет родительство? Какие здесь плюсы и минусы?

Джозефс (Josephs, 1982) наблюдал за несколькими немолодыми матерями в течение первых двух лет после появления у них первого ребенка. Жизнь у большинства этих женщин уже успела приобрести стабильный и надежный характер. Они прошли через несколько важных этапов развития взрослого человека и сумели обеспечить себя в финансовом отношении. Полученная профессия научила их организовывать свою жизнь, быть компетентными и целеустремленными; они часто старались опереться на приобретенный ими опыт, с тем чтобы лучше подготовить себя к рождению и воспитанию ребенка.

Но каким бы полным ни было их образование, оно не подготавливало немолодых матерей к той степени дезорганизации, какую вносило в их жизнь появление младенца. Поскольку у себя на работе они привыкли контролировать ситуацию, их неспособность воздействовать на ребенка, проявив достаточную гибкость и терпение, часто оказывалась для них обескураживающей. Они привыкли к напряжению деловой жизни, и им нередко было трудно позволить себе расслабиться вместе с малышом. Посвящая немало времени своим делам и увлечениям или саморазвитию, они часто были слишком уставшими или слишком занятыми для того, чтобы уделять должное внимание ребенку. Их потребность в стимуле, развившаяся в период независимой жизни, не всегда удовлетворялась стимулом отношений с малышом. В целом, их ожидания и потребности заметно отличались от тех реалий, с которыми они встречались в роли матерей.

[1] Плимутская колония — одно из первых постоянных поселений на территории Соединенных Штатов (штат Массачусетс), которое было образовано переселенцами-пуританами в 1620 году. — *Прим. науч. ред.*

приходится не только «отпустить их», но и браться за трудную и порой неприятную задачу критического осмысления того, какими родителями они были. На каждой стадии родители должны суметь разрешить свои внутренние конфликты на новом и более высоком уровне интеграции, иначе они могут просто не справиться с охватившими их чувствами. Это неснятое напряжение может негативно сказаться на супружеских отношениях или на способности эффективно выполнять родительские функции.

Однако родители, которым не удается сладить с детьми на какой-то одной стадии их развития, могут вполне успешно управляться с ними на другой стадии. Например, родители, испытывавшие массу трудностей с младенцем, могут прекрасно справиться с воспитанием дошкольника или подростка. Может быть верно и обратное: родитель, уверенно себя чувствующий с беспомощным малышом, может иметь множество проблем с добивающимся независимости подростком.

На каждой стадии семейного цикла родители должны не только справляться с новыми проблемами и запросами своих растущих и развивающихся детей, но, кроме того, преодолевать трудности, возникающие в супружеской и семейной системах (Carter, & McGoldrick, 1980). Семейные пары должны принимать решения и улаживать конфликты таким образом, чтобы каждый из супругов мог оставаться

Младенчество, однако, — не единственный период в жизненном цикле ребенка, когда родителям приходится вносить в свой образ жизни значительные коррективы. «Расширение гнезда» для второго ребенка, развитие отношений между братьями и/или сестрами и необходимость совмещать удовлетворение потребностей детей с работой — все это так или иначе заставляет мужа и жену менять свой образ жизни. По мере того как дети растут, родители должны приспосабливаться к новым переменам — подростковым потребностям в автономии, юношескому старту в самостоятельную жизнь и возвращению домой «блудного» сына (или дочери).

8 ходе более широкого исследования матерей и отцов, которым было за 30, 40 и 50 лет, сравнивались последствия появления первого ребенка в семье, когда родителям было по 20, 30 и 40 лет. Исследователи обнаружили многочисленные различия. Выяснилось, однако, что в отношении преодоления трудностей в воспитании детей нельзя отдать предпочтение какому-то одному возрасту над другим; при этом почти все родители соглашались, что многочисленные требования, налагаемые воспитанием детей, явились важным фактором в их собственном развитии. Некоторые отцы говорили, что они начинали принимать участие в воспитании детей не сразу, а оказавшись «подцепленными на крючок», когда дети достигали определенной ступени развития или при каких-то особых обстоятельствах. Для одних это происходило, когда у них появлялись общие интересы с ребенком, другие сближались со своими детьми, когда те достигали подросткового возраста. Для некоторых мужчин драматическими событиями, которые возвращали их к реалиям отцовства, оказывались роды и болезнь ребенка (Daniels, & Weingarten, 1982).

Позднее отцовство или материнство могут потребовать от родителей внесения целого ряда изменений в свой образ жизни и свои установки, однако большинство из тех, для кого период родительства наступил позднее обычного, говорят, что они оказались более способными понять и учесть все стороны своего родительского опыта, чем, по их мнению, они могли бы это сделать, когда были моложе. Кроме того, многие полагают, что в более молодом возрасте они были слишком заняты реализацией собственных потребностей и честолюбивых устремлений или своими супружескими отношениями, чтобы понять в полной мере всю значимость роли родителя (Daniels, & Weingarten, 1982).

целостной и уважающей себя личностью. Системы, в которых один человек постоянно занимает господствующее положение, а второй ради этого приносит себя в жертву, оказываются недолговечными. Дополнительные осложнения, порождаемые бунтующим и стремящимся к независимости подростком, например, требуют, чтобы супружеская и семейная системы видоизменились и предоставили больше свободы этой почти автономной личности. Семейная система, отличающаяся излишней жесткостью или недостаточно структурированная, не способна удовлетворить развивающиеся потребности ребенка.

Трудности родителей-одиночек. Особенно трудно приходится родителям, воспитывающим детей в одиночку. Подавляющее большинство таких родителей составляют работающие матери. Семей с родителями-одиночками в Соединенных Штатах становится все больше и больше. В середине 1970-х годов у каждого седьмого ребенка часть детства проходила без отца. За последнее десятилетие число таких семей увеличивалось в 10 раз быстрее, чем количество семей с двумя родителями. Эта тенденция особенно велика среди молодых женщин и наводит на мысль о том, что воспитание ребенка одним родителем может стать еще более распростра-

ненным явлением. В 1993 году каждую четвертую семью содержала мать-одиночка (Statistical Abstract of the United States, 1994).

Что стоит за этим стремительно растущим количеством семей, которыми управляет женщина? Росс и Сохилл (Ross, & Sawhill, 1975) называют ряд факторов. В 60–70-х годах это было связано с увеличением числа разводов; за 15 лет, до того как Росс и Сохилл предприняли свое исследование, число разведенных матерей возросло более чем на 70 %. После чего количество разводов достигло пика в 1979 году и еще раз — в 1981; к настоящему времени оно понизилось на 11 % по сравнению с уровнем 1974 года (National Center for Health Statistics, 1995). Еще один сильный прирост числа неполных семей произошел в связи с увеличением числа матерей, никогда не состоявших в браке. В 1991 году 30 % всех новорожденных появились на свет у незамужних женщин, а среди афроамериканского населения этот показатель равнялся 68 % (Statistical Abstract of the United States, 1994). Наконец, было отмечено существенное увеличение числа женщин с детьми, живущих отдельно от своих супругов.

Росс и Сохилл указывают в качестве важного фактора этих перемен улучшение социальных и экономических условий жизни женщин. Они делают вывод, что лучшие шансы найти работу и повышение статуса матерей-одиночек позволяют им и их детям существовать без мужей и отцов, по крайней мере, в течение какого-то периода времени. И действительно, для ряда матерей-одиночек подобная ситуация оказывается временной, поскольку многие из них в конце концов вновь выходят замуж и восстанавливают полную семью.

От родителя-одиночки воспитание ребенка может требовать изматывающих, постоянных усилий. Матери-одиночки зарабатывают, как правило, меньше, чем отцы-одиночки. Женщинам, не получившим образования, сводить концы с концами особенно трудно. Каким бы ни был социоэкономический статус родителя-одиночки, ему приходится решать так много проблем, что они могут стать для него непосильным бременем.

Семьи, в которых детей воспитывают матери-одиночки, чаще встречаются — и оказываются беднее — в общине афро-американцев. Как минимум 53 % всех афроамериканских семей с детьми до 18 лет возглавляют женщины (Statistical Abstract of the United States, 1994). Хотя менее 3 % всех бедных семей испытывают постоянную нужду (по крайней мере, в течение 8–10 лет), 62 % их них — семьи афроамериканцев (Klein, & Rones, 1989). Большинство афро-американских детей проводит, по меньшей мере, половину своего детства в нищете (Ellwood, & Crane, 1990). Афроамериканские женщины зарабатывают в среднем лишь 60 % того, что получают белые мужчины (Council of Economic Advisers, 1990). В 1992 году средний семейный доход белых супружеских пар равнялся 42 738 долларам. У матерей-одиночек он составлял 29 671 доллар — для белых, 20 678 долларов — для негритянок и 19 468 — для испаноязычных американок (Statistical Abstract of the United States, 1994). Все это свидетельствует об огромных трудностях, с которыми сталкиваются родители-одиночки из афроамериканских и испаноязычных общин.

С другой стороны, афроамериканцы и испаноязычные американцы чаще проживают в семьях, состоящих из нескольких поколений родственников (Harrison, Wilson, Pine, Chan, & Buriel, 1990; Jackson, Antonucci, & Gibson, 1990). Такие расши-

ренные семьи могут также включать в себя и непрямую родню. Подобная семейная структура является источником дополнительной финансовой, психологической и социальной поддержки для матери-одиночки. По этой причине она может чувствовать себя не столь одинокой или перегруженной заботами о ребенке.

Хотя по-прежнему статистика дает лишь небольшой процент отцов, на попечении которых остаются дети после развода, их число постепенно увеличивается и на данный момент составляет 10 %. Еще 16 % осуществляют опеку над детьми совместно с бывшей супругой (National Center for Health Statistics, 1995). Отцы-одиночки во многом сталкиваются с теми же проблемами, что и матери-одиночки. Однако их финансовое положение обычно более прочное (Hetherington, & Camara, 1984). Недавнее исследование отцов-одиночек показало, что многие из них до развода принимали самое активное участие в воспитании своих детей (Pichitino, 1983). Большинство отцов-одиночек сохраняют тесные эмоциональные контакты со своими детьми, отдают много сил и средств заботе о них и очень переживают, если им не удается удовлетворить их запросы или проводить с ними достаточно времени. Родительский опыт, однако, не всегда подготавливает их к тем трудностям, с которыми они встречаются, когда им приходится работать и одновременно воспитывать детей. Многие отцы-одиночки испытывают те же чувства одиночества и подавленности, о которых часто сообщают матери-одиночки. Одиноким отцам, так же как и матерям-одиночкам, бывает трудно сохранить круг своих друзей и получить иную эмоциональную поддержку (Pichitino, 1983).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Назовите основные стадии семейного цикла.
2. Как рождение ребенка, по мнению исследователей, влияет на личную и семейную жизнь родителей?
3. Опишите те особые трудности, с которыми сталкиваются родители-одиночки.

Одновременно с налаживанием близких отношений и созданием семьи молодые взрослые занимаются и своей профессиональной карьерой. Оба эти обстоятельства являются определяющими для достижения успеха в ранней взрослости. С учетом этого и перейдем теперь к рассмотрению проблемы генеративности в сфере труда. Читая следующий раздел, не забывайте о тех связях, которые, как считал Фрейд, существуют между способностью любить и трудиться и преуспеванием во взрослой жизни.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЦИКЛ

Трудовую жизнь взрослого человека можно представить себе в виде п р о ф е с с и о н а л ь н о г о ц и к л а.

Он начинается с размышлений над своим будущим, которые приводят к выбору профессии; продолжается работой в фактически избранной профессиональной области; и оканчивается удалением от дел, в частности выходом на пенсию. Этот цикл

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЦИКЛ

Изменяемая последовательность периодов или этапов в жизни работника, включающая знакомство с миром профессий и профессиональный выбор, получение образования и профессиональной подготовки, начало самостоятельной работы и накопление опыта, продвижение по служебной лестнице и периоды дальнейшей профессионализации.

далеко не всегда протекает плавно и гладко. На протяжении всей трудовой жизни взрослому человеку приходится делать выбор. У него бывают моменты сомнений и нелегких испытаний, происходят важные события, например получение новой должности или увольнение, которые отражаются на его карьере.

В этом разделе мы рассмотрим несколько аспектов этого цикла. В частности, мы изучим этапы, через которые проходят люди в своей профессиональной жизни; факторы, влияющие на выбор профессии и подготовку к ней; а также процессы адаптации к профессии и организации, упрочения карьеры, сохранения достигнутого положения и смены работы.

Этапы профессионального пути

Профессиональный цикл начинается в тот момент, когда мы еще очень молоды, и часто завершается уже в преклонном возрасте. Два исследователя — Доналд Супер и Роберт Хейвигхерст — разбили этот цикл на ряд *этапов профессионального пути*, исходя из того, какое место работа занимает в нашей жизни на том или ином ее отрезке.

Этапы профессионального пути по Суперу. Супер (Super, 1957) разделил профессиональный путь человека на 5 характерных этапов. В первую очередь его интересовали выяснение индивидуумом своих склонностей и способностей и поиск им подходящей профессии. Во время этого поиска человек развивает и уточняет профессиональную Я-концепцию.

1. *Этап роста (от рождения до 14 лет)*. В детстве начинает развиваться Я-концепция. В своих играх дети проигрывают различные роли, затем пробуют себя в разных занятиях, выясняя, что им нравится и что у них хорошо получается. У них появляются какие-то интересы, которые могут повлиять на будущую профессиональную карьеру.
2. *Этап исследования (от 15 до 24 лет)*. Юноши и девушки пытаются разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. Основываясь на результатах такого самоанализа, они прикидывают возможные варианты профессиональной карьеры. К концу этого этапа молодые люди обычно уже подбирают подходящую профессию и начинают ее осваивать.
3. *Этап упрочения карьеры (от 25 до 44 лет)*. Теперь работники стараются занять прочное положение в выбранной ими сфере деятельности. В первые годы своей трудовой жизни они еще могут менять место работы или специальность, но во второй половине этого этапа наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий. В трудовой биографии человека эти годы часто оказываются наиболее творческими.

4. *Этап сохранения достигнутого (от 45 до 64 лет)*. Работники стараются сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они добились на предыдущем этапе.
5. *Этап спада (после 65 лет)*. Физические и умственные силы теперь уже пожилых работников начинают убывать. Характер работы меняется, с тем чтобы он мог соответствовать снизившимся возможностям человека. В конце концов трудовая деятельность прекращается.

Этапы профессионального пути по Хейвигхерсту. Хейвигхерст (Havighurst, 1964) предлагает альтернативное видение этапов профессионального пути. Его интересуют не столько потребности и способности индивидуума, сколько приобретение установок и трудовых навыков, которые позволяют людям стать полноценными работниками.

1. *Идентификация с работником (от 5 до 10 лет)*. Дети идентифицируются со своими работающими отцами и матерями, и намерение работать в будущем становится частью их Я-концепции.
2. *Приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия (от 10 до 15 лет)*. Школьники научаются организовывать свое время и усилия для выполнения различных задач, например домашних заданий или работы по дому. Они также начинают в определенных обстоятельствах следовать принципу: сначала работа, а потом игра.
3. *Приобретение конкретной профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет)*. Человек выбирает профессию и начинает себя к ней подготавливать. Он приобретает определенный трудовой опыт, который помогает ему сделать выбор и начать карьеру.
4. *Становление профессионала (от 25 до 40 лет)*. Взрослые совершенствуют свое профессиональное мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, и начинают продвигаться вверх по служебной лестнице.
5. *Работа на благо общества (от 40 до 70 лет)*. Работники достигают пика своей профессиональной карьеры. Они начинают задумываться о той гражданской и социальной ответственности, с которой сопряжен их труд, и находить время для выполнения своих обязательств перед обществом.
6. *Размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет)*. Выйдя в отставку или на пенсию, люди окидывают взглядом пройденный путь и с удовлетворением вспоминают о своих профессиональных достижениях.

В табл. 15-2 сравниваются этапы профессионального пути по Суперу и по Хейвигхерсту.

Всегда существует опасность слишком буквального понимания любой теории стадий. Некоторые авторы высказывают такую точку зрения: в сегодняшнем быстро меняющемся, высокотехнологичном обществе ошибочно полагать, что все люди проходят одну последовательность этапов одинакового для всех профессионального цикла (Okun, 1984). Молодые люди меняют работу по много раз, прежде чем свя-

Таблица 15-2

Сравнение этапов профессионального пути по Суперу и Хейвигхерсту

Возраст	Супер	Хейвигхерст
0	1. Этап роста	
5		1. Идентификация с работником
10		2. Приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия
15	2. Этап исследования	3. Приобретение конкретной профессиональной идентичности
25	3. Этап упрочения карьеры	4. Становление профессионала
40		5. Работа на благо общества
45	4. Этап сохранения достигнутого	
65	5. Этап спада	
70		6. Размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности

зывают себя окончательным профессиональным выбором, а многие взрослые на пике своей профессиональной карьеры меняют место работы или профессию. Подобные события могут быть вызваны как внешними обстоятельствами, например увольнением работников в результате сокращения численности персонала, так и внутренними факторами, например переоценкой достигнутых успехов. Предложенные Супером и Хейвигхерстом этапы, возможно, соответствуют трудовой биографии менее чем половины всех работающих взрослых людей.

Выбор профессии и профессиональная подготовка

Почему один человек становится бухгалтером, другой — полицейским, а третий — врачом? На выбор профессии влияет множество факторов, в числе которых социоэкономический статус, этническая принадлежность, интеллект, специальные способности, пол, а также профессии родителей. Многие из социальных и психологических влияний, направляющих этот выбор, осуществляются в детстве. И Супер, и Хейвигхерст считают, что к 15 годам люди уже намечают предварительный план своей будущей карьеры, формируют общие представления о будущей деятельности, приобретают черты характера, необходимые для успешной работы в избранной области. Помня об этом, рассмотрим влияние конкретных факторов на выбор профессии. Они включают в себя пол и расу, родительские установки, Я-концепцию, индивидуальные особенности человека и практические соображения. После того как человек делает выбор, начинается процесс формальной и неформальной профессиональной подготовки.

Пол и раса. Как видно из табл. 15-3, процент афроамериканцев и женщин, занятых в одних профессиях, очень велик, тогда как в других — очень мал. Эти группы в избытке представлены в непрестижных, низкооплачиваемых сферах деятельности и недостаточно — в профессиях с высокой оплатой труда.

Исследователи объясняют подобное распределение двояко. Согласно одному объяснению, работники сами принимают решения, которые в итоге определяют их род занятий. Например, афроамериканские юноши скорее не сумеют закончить среднюю школу, чем их белые сверстники. А это означает, что они не смогут составить конкуренцию в профессиях, требующих высшего образования. Женщины также делают определенный выбор, когда ставят под сомнение свои способности в овладении науками (Ware, & Steckler, 1983), и поэтому неохотно выбирают научную карьеру. Или же они могут подбирать себе такие профессии, которые позволят им уделять больше времени семье. Они могут предпочесть работу с неполным рабочим днем; временно прекращать трудовую деятельность в тот период, когда им прихо-

Таблица 15-3

Представленность женщин, афроамериканцев и испаноязычных американцев в различных профессиях (%) [1]

	Процентное отношение		
Профессия	Женщины	Афро-американцы	Испано-язычные
Суммарный процент работающих [1]	45,0	10,1	7,2
Архитекторы	18,6	3,1	2,3
Инженеры	8,6	3,7	3,6
Дипломированные медсестры	94,4	8,4	3,2
Преподаватели колледжей и университетов	42,5	4,8	3,1
Воспитатели в яслях и детских садах	97,7	11,7	5,0
Учителя начальной школы	85,9	9,3	3,9
Социальные работники	68, 9	21,4	6,0
Младшие медсестры	94,6	17,2	3,4
Секретари	98,9	7,7	5,8
Служащие в офисах	47,8	19,2	9,2
Почтовые служащие	51,5	22.5	8,8
Операторы вычислительной техники	82,4	16,4	8,3
Помощники преподавателей	92,2	15,7	12,3
Домашние уборщики и слуги	94,0	21,6	25,7
Работники исправительных учреждений	21,6	25,8	5,0
Ассистенты зубных врачей	97,8	3,4	10.4
Сиделки и санитары	87,9	30,7	7,9
Горничные и прислуга	81,7	27,3	18,6
Вахтеры и уборщики	30,7	21,5	16,1
Автомеханики	0,6	6,4	10,8
Операторы прессовочных машин	62,7	24,0	20,4
Сельскохозяйственные рабочие	20,0	7,0	28,5

Источник: Statistical Abstract of the United States *(1994)*

[1] Работающие граждане США в возрасте 16 лет и старше, независимо от профессии, пола, расы и страны рождения (по данным на 1993 год).

дится заботиться о маленьких детях; остановить свой выбор на занятии, которому не нужно отдавать много сил и времени, — но которое при этом связано с ограниченными возможностями продвижения по службе и более низкими заработками (Council of Economic Advisers, 1987; Kalleberg, & Rosenfeld, 1990). Вероятно, влияет на выбор профессии и социализация, включающая подражание ролевым моделям. Таким образом, половые и расовые образцы профессиональной карьеры, могут, в определенной степени, самосохраняться, передаваясь из поколения в поколение.

Второе объяснение этих структур занятости сводится к факту дискриминации. Афроамериканцев и женщин могут незаметно (или не столь уж незаметно) направлять по одним профессиональным путям и препятствовать их движению по другим. Лучшие должности могут доставаться мужчинам, а не женщинам — даже в том случае, если последние имеют такую же квалификацию (Bielby, & Baron, 1986). Возможности продвинуться по службе у первых и вторых могут быть далеко не одинаковыми. Разумеется, дискриминация противозаконна. Но нет сомнений, что она имеет место, когда устанавливается размер заработной платы как афроамериканцам, так и женщинам. Те же факторы, которые способствуют высокой оплате труда белых мужчин, не приводят к столь же высоким заработкам у афроамериканцев и женщин (Ferber, Green, & Spaith, 1986; Klein, & Rones, 1989).

Родительские установки. Роу (Roe, 1957) считает, что отношения между родителями и детьми приводят к формированию у детей установок, потребностей и интересов, одним из проявлений которых во взрослой жизни становится выбор профессии. Например, дети, находящиеся в центре внимания семьи, могут вырасти зависимыми от потребности в принадлежности к группе, в любви и уважении других. В последующие годы они будут очень остро сознавать мнения и отношения окружающих. В результате, их будут привлекать профессии, которые дадут им возможность контактировать с людьми и пользоваться их уважением. Такие люди предпочтут работу, выполняя которую, они смогут помогать окружающим, или же они будут тяготеть к работе в области культуры, возможно, в сфере искусства или развлечений.

Дети, которым родители по тем или иным причинам уделяют мало внимания, часто испытывают недостаток любви и уважения, и у них не развивается вышеуказанная зависимость. В последующем они не стремятся к тому, чтобы в удовлетворении их потребностей участвовали другие люди, и могут развить интерес к профессиям, не ориентированным на прямое взаимодействие с ними. Их могут привлекать занятия, требующие уединения, и поэтому они посвящают себя науке, технике или выбирают какие-то другие профессии, не предполагающие прямого интенсивного общения.

Семьи влияют на выбор детьми профессии также и иным образом: они служат моделью определенного образа жизни и являются источником формирования важных жизненных ценностей и убеждений. К тому же семейная система задает определенный уровень проявления индивидуальности и автономии, подкрепляя те или иные образцы профессиональной карьеры (Bratcher, 1982). Так, дочерей работающих матерей отличает, как правило, более высокая мотивация достижения и большее стремление сделать карьеру, чем девушек, чьи матери не работают вне дома (Hoffman, 1989).

Теория Я-концепции. Сущность этой теории в том, что люди стремятся выбрать профессию, которая отвечает сложившимся у них представлениям о себе (Super, 1963). Утверждая себя в профессии, соответствующей их Я-концепции, они добиваются *самоактуализации*. Другими словами, они делают то, что, как им кажется, может принести им наибольшее удовлетворение и максимально способствовать их личностному росту.Человек, считающий себя спокойным, эрудированным, интеллектуально развитым и красноречивым, может стать преподавателем колледжа. Женщина, которая полагает, что ее волнуют общественные проблемы, что она энергична и обладает качествами лидера в сочетании с личным обаянием, может выбрать политическую карьеру.

Теория черт личности. Эта теория, подобно предыдущей, рассматривает связь между личностью и выбором профессии. Однако теория черт имеет дело с фактическими, измеряемыми особенностями личности, а не с тем, как человек воспринимает самого себя. Основная идея этой теории заключается в том, что существует хорошее соответствие между родом занятий, который выбирают люди, и их чертами личности.

Профессии можно характеризовать через указание набора черт личности, которыми должен, предположительно, обладать человек для эффективной работы в избранной области. Холланд (Holland, 1973) разработал систему подбора подходящей профессии на основании степени выраженности у индивидуума 6 черт личности. Вот эти черты: 1) реалистичность, 2) пытливость, 3) общительность, 4) твердое следование нормам и правилам, 5) инициативность и 6) — артистичность. Например, человек, обладающий выраженными чертами (2) и (5), мог бы стать научным работником, а кто-то с доминированием черт (3) и (4) — скажем, медсестрой.

Подход к выбору профессии в соответствии с особенностями личности дал толчок проведению широких исследований. Как можно догадаться, практика профессионального подбора на основе одного только учета черт личности работника не всегда приводит к ожидаемым результатам. Однако теория черт снабжает нас общими указателями того направления, которое может принять трудовая жизнь человека.

Практические соображения. Пол и расовая принадлежность, родительские установки, теории Я-концепции и черт личности частично объясняют, почему люди выбирают определенные профессии. Однако другие факторы столь же или даже более важны. В периоды экономического спада и массовой безработицы у людей может не быть выбора, и им, возможно, придется выбрать такую профессию, которая, по их мнению, позволит им найти работу и даст средства к существованию. Нередки случаи, когда кто-то, мечтавший быть архитектором или музыкантом, становится вместо этого государственным служащим или медицинским работником. Необходимость помогать супруге (супругу) или содержать детей может также заставлять людей искать работу в иной сфере деятельности, чем та, которую они бы выбрали, если бы у них были развязаны руки. Художник, например, может рабо-

тать в каком-нибудь рекламном или информационном агентстве, занимаясь живописью лишь по выходным в качестве хобби.

Выбор многих людей бывает определен иными обязательствами, которые имеются у них перед семьей. Некоторых детей готовят к тому, что они должны посвятить себя семейному бизнесу или пойти по стопам отца, хотя, возможно, они предпочли бы заняться другим делом. Наконец, многие люди, не строящие определенных планов или отличающиеся разносторонними интересами и способностями, могут просто взяться за любую устраивающую их работу. Таким образом, практические соображения объясняют выбор профессии не хуже, чем существующие теории.

Формальная и неформальная профессиональная подготовка. Перед тем как пополнить ряды профессиональных работников, люди приобретают множество новых навыков, ценностей и установок — как формальным, так и неформальным образом. Формальная профессиональная подготовка включает в себя профессиональное обучение в средней школе, получение специального профессионального образования, учебу в колледже или аспирантуре, а также обучение на рабочем месте. Неформальная профессиональная подготовка принимает более неуловимые формы: это процесс усвоения установок, норм и ролевых ожиданий, соответствующих конкретной работе. Задолго до начала получения нами формальной подготовки, мы усваиваем неформальные нормы и ценности, носителями которых являются наши родители, учителя, представители тех или иных профессий, теле- и киноактеры. Мы учимся, наблюдая за другими людьми и благодаря повседневному участию в жизни определенной социальной группы. Неформальная социализация оказывает столь глубокое влияние, что часто обусловливает наш сознательный выбор формальной подготовки к профессиональной карьере (Moore, 1969).

Для многих людей колледж становится важнейшей ступенью профессиональной подготовки. Но в ряде отраслей знания, в частности в гуманитарных науках, не уделяется должного внимания приобретению навыков, повышающих конкурентоспособность человека на рынке труда. Скорее, учебные планы гуманитарных факультетов университетов способствуют развитию основных коммуникативных навыков, позволяют студентам обогатиться различными идеями и развить аналитические способности. Хотя все это существенно для интеллектуальной зрелости, гуманитарная подготовка не связана напрямую с работой на многих конкретных должностях. Программы же обучения в области точных наук, скажем, в сфере техники, медицины или экономики, нацелены на обеспечение студентов необходимыми для работы конкретными знаниями и практическими навыками. Эти программы обычно привлекают высокомотивированных, профессионально определившихся студентов, которые уже поняли, чего они хотят.

В ходе обследования сотен тысяч студентов колледжей, проведенного в начале 1970-х годов (Astin, 1977), выяснилось, что для большинства студентов смена установок и изменения в эмоциональной сфере, имеющие место в годы учебы в колледже, намного более значимы, чем подготовка к конкретной профессии. Пересматриваются взгляды, убеждения и Я-концепция. Студенты постепенно научаются оценивать себя все более комплексно и реалистически и становятся точнее в анализе

таких ценных качеств, как оригинальность, художественные способности, технические навыки, умение излагать свои мысли в письменном виде и общаться с людьми. В общем, если говорить о тенденции, у них повышается мнение о своих интеллектуальных способностях, лидерских качествах и популярности. Эти изменения часто прочнее и дольше сохраняются, чем полученная в колледже конкретная профессиональная подготовка, и могут помочь студенту принять более взвешенное решение в отношении будущей профессии.

Поступление на работу и профессиональная адаптация

Сделав окончательный или предварительный профессиональный выбор, молодые люди готовы приступить к работе. Далее следует адаптационный период, трудности которого могут быть уменьшены благодаря помощи наставника. Профессиональная адаптация предполагает также рост корпоративной лояльности и верности избранному делу.

Ожидания и реальность. Когда молодые люди начинают работать, реальность, с которой они сталкиваются, может вызвать у них настоящее потрясение. В юности и в период профессиональной подготовки люди полны радужных ожиданий в отношении будущей работы и своих профессиональных достижений. Когда же обучение заканчивается и начинаются трудовые будни, молодые работники быстро осознают, что некоторые их ожидания, скорей всего, не оправдаются. Работа может быть скучной и механической, руководители — несправедливыми, а с сослуживцами бывает трудно найти общий язык; цели работы могут теряться в лабиринте бюрократических проволочек или зависеть от чьих-то прихотей. Потрясение, вызванное реальным положением вещей, может вызвать у молодых работников состояние фрустрации, продолжающееся до тех пор, пока им, наконец, не удастся приспособиться к новой для себя ситуации. Неспособность адаптироваться — преодолеть чувство разочарования, которое приносит с собой реальность, — может помешать последующему профессиональному росту.

Длительное наблюдение за молодыми управленцами низшего звена американской компании AT&T подтвердило некоторые идеи Левинсона (см. главу 14), касающиеся превращения мечты в реалистический взгляд на свою карьеру. Исследователи проследили за тем, как протекала значительная часть профессиональной жизни 422 молодых мужчин, половина которых получила образование в колледже, а другая половина была переведена на управленческие должности с рабочих специальностей. Эти молодые люди начинали свою деятельность, рассчитывая добиться в ней заметного успеха. За первые 7 лет их ожидания стали намного более реалистичными. Мало кто из них продолжал надеяться на повышение, а многие понимали, что последнее может означать к тому же переезд на новое место жительства, разрыв семейных связей или необходимость работать в более напряженном ритме, повышенную ответственность и меньшую возможность проводить время со своей семьей. Нельзя сказать, что эти молодые управленцы были недовольны своей работой. Они получали немалое удовлетворение от тех усилий, которые им приходилось прикладывать для качественного выполнения работы, и от соответствия своим личным

стандартам достижений. Внешние же вознаграждения в виде зарплаты и профессионального статуса с годами становились, по-видимому, не столь значимыми (Bray, & Howard, 1983).

Роль наставников. Фаза вхождения постепенно уступает место растущей компетентности и самостоятельности. Левинсон (Levinson, 1978) указывает на важную роль наставников, которые объединяют ценности и нормы молодого и опытного поколения работников в этом процессе адаптации. Новички, опекаемые наставниками, приобретают мастерство и уверенность в своих силах. Вскоре они полностью осваиваются на своем рабочем месте и могут начать даже в чем-то превосходить своих наставников, переставая нуждаться в их помощи. Затем эти работники приобретают авторитет среди сослуживцев и уже сами могут выполнять функции наставников.

Ряд авторов заостряет свое внимание на той положительной роли, которую наставники играют в становлении молодых работников (Kanter, 1977). Наставники исполняют роль воспитателей и учителей. Они поддерживают продвижение молодых работников и служат в качестве образца для подражания в социальном и профессиональном плане. В общем, они облегчают новичкам переход к статусу самостоятельного, зрелого специалиста. Мужчины, занимающиеся административной и научно-преподавательской работой, часто сообщают о том, что у них был наставник. Но в административной и управленческой сфере заняты лишь 12 % всех работающих мужчин и 7 % женщин. Более того, в ходе опросов женщин-администраторов большинство респондентов сообщают, что у них не было постоянного наставника (Busch, 1985). Некоторые женщины находят себе наставников-мужчин, но подобные отношения могут повлечь за собой определенные сложности. Некоторые женщины говорят, что их наставляют мужья, но это приводит к ситуациям «двойной лояльности». Когда профессиональная карьера женщины начинает мешать ей уделять необходимое время мужу и семье, мужья-наставники часто отказываются содействовать продвижению жены по служебной лестнице (Roberts, & Newton, 1987). Некоторые полагают, что одной из наиболее успешных стратегий содействия тому, чтобы больше женщин могло добиться руководящих, административных и управленческих должностей, была бы поддержка официальной системы наставничества (Swoboda, & Millar, 1986).

Корпоративная лояльность и верность избранному делу. Левинсон (Levinson, 1978) подчеркивает, что сохранение интереса к своей работе и верность ей на протяжении всего периода взрослости совершенно необходимы для удовлетворенности. Верность профессии или конкретной работе существенно варьирует, завися как от индивидуальных особенностей человека, так и от более общих социальных и экономических факторов. Людям, занятым на низкооплачиваемой, неинтересной работе, очень трудно оставаться ей верной. Мотивация к труду бывает невысокой и в том случае, если работникам сложно рассчитывать на повышение (Moore, 1969).

Преданность молодого человека своей работе или профессии усиливается в результате его растущей корпоративной лояльности и адаптации к ожиданиям и нормам, свойственным данной профессии. Лояльность развивается по мере того, как молодые работники начинают идентифицироваться со своим делом. Их лояльность по отношению к работодателю возрастает в такой степени, что они хотят и дальше работать на его предприятии и получать от него вознаграждение за свой труд. В результате долгих лет работы в какой-то области люди идентифицируются со всей профессиональной группой или отраслью промышленности. Они приучаются вести себя в соответствии с правилами и ожиданиями своей профессиональной группы. На первых порах новичкам поручают самую невыгодную работу — наиболее скучную и утомительную. В то же время они имеют возможность понаблюдать за тем, чем занимаются их более опытные коллеги, и извлечь для себя полезную информацию. Новички также осваивают профессиональный жаргон и стиль общения, что помогает им стать своими среди членов профессиональной группы.

По мере того как человек приобретает все больший опыт в работе, он научается пользоваться проверенными временем приемами решения различных задач. Он также начинает понимать, что должен считаться с признанными авторитетами в своей профессиональной группе и жить согласно принятым в этой среде нормам (Moore, 1969).

Упрочение, сохранение и изменение карьеры

Для тех, чья карьера развивается в соответствии с типичным профессиональным циклом, середина ее является временем *упрочения* своего профессионального положения — человек осваивается на работе и сознает реальные возможности своей карьеры (Levinson, 1978). Для участвовавших в исследованиях Левинсона мужчин ближе к 40 годам наступало время упрочения своего положения в обществе, предание забвению привлекательных альтернативных вариантов карьеры и вместе с тем время стремления к успеху в своей работе. В этот период человек старается показать все, на что он способен в избранной им профессии. Он также пытается добиться определенной стабильности не только в своей работе, но и в остальных сферах своей жизни. Для некоторых этот период связан с повышением личной ответственности и своего престижа, отказом от помощи наставника и приобретением полной самостоятельности.

Для тех мужчин, что участвовали в исследованиях Левинсона, продвижение вверх по лестнице успеха оказалось, в общем, не столь легким, как ожидалось. В большинстве сфер деятельности на вершине этой лестницы остается очень мало места. Поэтому в свои 40 с небольшим многие работники испытывают чувство разочарования, к которому примешивается определенная доля цинизма. Их первоначальные мечты оказались несбыточными. Они ясно понимали: дело шло к тому, что им придется снизить свой уровень притязаний. Вспомните об исследовании профессиональной карьеры управленцев компании AT&T, которое обнаружило похожее развитие событий в середине карьеры. Хотя некоторым из них удалось стать руководителями высшего звена, многие по-прежнему оставались на должностях руководителей низового и среднего звена и были вынуждены пересмотреть свои

цели и притязания. Многие говорили о том, что дальнейшие повышения по службе перестали играть для них существенную роль и что другие стороны их жизни — семейные радости и личные интересы — теперь для них более важны (Bray, & Howard, 1983). Однако руководители высшего звена AT&T заявляли, что их удовлетворенность собой и жизнью в решающей степени определяется их работой.

Классический профессиональный цикл, описанный Супером и другими учеными, более не является доминирующей моделью даже для «белых воротничков» и руководящих работников. Лишь малая часть работников трудится в одной и той же компании на протяжении всей своей профессиональной карьеры. Многие люди меняют места работы, — оставаясь верными своей профессии, — в стремлении получать более высокую зарплату, занять более высокую и ответственную должность или работать в более комфортных условиях. Кроме того, все больше людей меняют свою профессию, начиная заниматься новым для себя делом. Некоторые работники оказываются жертвой нестабильной ситуации на рынке труда; они часто и подолгу не могут найти работу, что нередко становится причиной их финансовых, социальных и психологических трудностей.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Сопоставьте этапы профессионального пути по Суперу и Хейвигхерсту.
2. Опишите, как следующие факторы влияют на выбор профессии: пол и раса, родительские установки, Я-концепция и индивидуальные особенности человека.
3. Почему при поступлении на работу новичку требуется период адаптации и каким образом наставник может ее облегчить?

Профессиональный путь женщин имеет еще более сложный характер. Так, один автор выделяет целых 14 различных моделей женской карьеры (La Salle, & Spokane, 1987). В самом деле, начиная с 90-х годов нашего столетия более характерным для середины трудовой жизни становится, по-видимому, изменение, а не упрочение и сохранение карьеры. А теперь рассмотрим, как пол может влиять на траекторию профессионального пути.

РАБОТА И ПОЛ

Модели профессионального пути, предложенные Супером и Хейвигхерстом, описывают этапы карьеры, которая типична скорее для мужчин, чем для женщин. В частности, в третьем этапе периодизации Супера и в четвертом этапе периодизации Хейвигхерста не находит никакого отражения тот выбор, который у многих женщин в этот период жизни продиктован обязанностями воспитывать маленьких детей. Хотя некоторые женщины и проходят в своей трудовой жизни через те же этапы, что и мужчины, большинство их старается совмещать работу с семейными обязанностями, подходя к своей профессиональной карьере с более гибких позиций. Некоторые оставляют работу в тот период, когда им приходится растить маленьких детей, другие трудятся неполный рабочий день, третьи находят способ пополнять семейный бюджет, работая на дому.

В этом разделе мы рассмотрим трудовую деятельность в перспективе половых различий, уделив особое внимание тому, как женщины совмещают работу и семейные роли. Мы посмотрим, чем труд женщин отличается от того, что когда-то считалось нормой для всех работников, но, в действительности, являлось нормой лишь для мужчин. Мы также посмотрим, что на самом деле означает для женщин работа — вопреки общепринятым стереотипам. Наконец, мы обсудим, что значит быть членом семьи, в которой работают оба супруга. Перед тем как начать, нам не помешает взглянуть на статистические данные, отражающие растущее участие женщин в трудовой деятельности.

Женский труд в зеркале статистики

Одним из наиболее заметных изменений в картине занятости стало значительное увеличение как абсолютного числа, так и доли работающих женщин. В 1960 году трудились примерно 23,3 миллиона, или 37,8 % всех американских женщин в возрасте 16 лет и старше; к 1993 году эта цифра возросла примерно до 58,4 миллиона, или 57,9 % (Statistical Abstract of the United States, 1994). Предполагается, что к 2005 году этот показатель увеличится до 63,2 % (Statistical Abstract of the United States, 1994). Этот прирост особенно выражен среди белых женщин и испаноязычных американок. Он не столь показателен для афроамериканок, среди которых всегда было много работающих женщин, вынужденных трудиться в силу экономической необходимости. В настоящий момент постоянно не работают, оставаясь дома с детьми, менее 11 % замужних американок.

Женщины продолжают завоевывать для себя новые позиции, по мере того как все большее число их вливается в ряды трудящихся. Так, в 1970 году среди врачей было 8 % женщин. К 1986 году эта цифра почти удвоилась, достигнув 15 %. Вот еще более характерный пример. В 1970 году среди адвокатов и судей было только 5 % женщин. К 1986 году их доля достигла уже 18 %, причем среди адвокатов и судей в возрасте моложе 35 лет женщин было 29 % (Council of Economic Advisers, 1987). Тем не менее большинство женщин до сих пор трудятся на низкооплачиваемых, «женских» должностях, работая медсестрами, воспитателями и канцелярскими служащими (Matthews, & Rodin, 1989); каждая вторая женщина занята таким низкооплачиваемым трудом, как канцелярская работа и розничная торговля. Кроме того, женщины по-прежнему зарабатывают меньше мужчин, получая около 70 центов на каждый доллар, зарабатываемый мужчиной. Среди тех, кто был занят полную рабочую неделю в течение всего года, средний заработок белых мужчин составлял 28 262 доллара. Для белых женщин этот показатель равнялся 18 823 долларам, а для афроамериканок — 16 867 долларам (Council of Economic Advisers, 1990).

Различия в труде мужчин и женщин

Оплачиваемый труд женщины — явление не новое. В периоды экономических трудностей женщинам всегда приходилось работать вне дома, по крайней мере, какое-то время. До подъема в промышленности начала 1800-х годов заботы по содержанию семьи были распределены между мужчинами и женщинами, которые совме-

стно вели семейное дело. Мужчины превратились в «профессиональных» кормильцев семьи лишь с появлением заводов и переходом от натурального хозяйства к рыночной экономике (Bernard, 1981). Они начали зарабатывать деньги на стороне, в то время как женщины остались дома в качестве домохозяек. Эта картина претерпела заметные изменения в последние годы, когда все большее число женщин стало пополнять ряды трудящихся и делать профессиональную карьеру.

Начиная трудовую жизнь, женщины не обязательно следуют нормативной модели мужской карьеры. Хотя пока еще не создано теорий развития профессиональной карьеры женщин, очевидно, что последней присуще большее разнообразие форм. Значительное число женщин выбирают традиционную мужскую модель непрерывной занятости. Другие решают завести детей, когда добиваются в своей трудовой деятельности определенных успехов. Женщины, предпочитающие в период ранней взрослости посвятить себя одним семейным заботам, иногда начинают работать вне дома, после того как их младший ребенок поступает в школу или колледж. Средняя женщина может посвятить 10 лет исключительно воспитанию детей, пока они маленькие, и у нее еще останется 35 лет на то, чтобы начать трудовую деятельность, добиться в ней успеха или реализовать какие-то иные интересы (Daniels, & Weingarten, 1982). Большинство женщин по-прежнему прерывают свою трудовую деятельность, по крайней мере, на какое-то время, чтобы заняться воспитанием детей, в то время как мужчины поступают так очень редко (Kalleberg, & Rosenfeld, 1990; Shaw, 1983). Возможно, именно эти перерывы в работе способствуют сохранению разницы в оплате мужского и женского труда (Hewlett, 1984).

Мотивы и значение труда в жизни женщин

Женщины, как и мужчины, участвуют в трудовой деятельности по многим причинам. Основной причиной может быть элементарная экономическая необходимость. Матери-одиночки часто являются единственными кормильцами в своих семьях. Даже многие супружеские пары не могли бы прожить без дохода, приносимого в дом женой. Женщины, работающие на заводах и фабриках, к примеру, вносят в семейный бюджет почти столько же, сколько их мужья (Thompson, & Walker, 1989). И это особенно справедливо для афроамериканских и испаноязычных семей, в которых мужья имеют невысокие заработки и чаще оказываются без работы. Но подобно мужчинам, многие женщины находят в профессиональной деятельности удовлетворение и реализуют себя. В ходе опросов женщины называют многие из тех факторов, которые делают работу значимой для мужчин: они считают работу интересным и творческим делом; они видят в ней возможность проявить себя и раскрыть свои способности; она приносит им материальную обеспеченность и уверенность в завтрашнем дне, дает им шанс сделать карьеру (Whitbourne, 1986a).

Однако, несмотря на все эти сходства, между работающими мужчинами и женщинами имеется и ряд отличий. Согласно данным нескольких исследований, женщины чаще сообщали о возможности работать с людьми — клиентами, сослуживцами или даже начальниками — как об особо важном аспекте своей работы. Социальное взаимодействие за рамками относительно узкого семейного круга усиливает их чувство общности и единства с людьми. Возможно, что, по крайней мере,

для части женщин межличностные отношения на работе потому особенно значимы, что помогают им в определении своей профессиональной Я-концепции (Forrest, & Mikolaitis, 1986). Кроме того, социальная поддержка на работе связана с меньшим процентом депрессий и физических недомоганий у женщин (Repetti, Matthews, & Waldron, 1989).

В целом, работающие женщины отличаются от неработающих более крепким психическим и физическим здоровьем (Baruch, & Barnett, 1986b; Kessler, & McRae, 1982; McBride, 1990; Repetti et al., 1989; Rodin, & Ickovics, 1990). Они реже страдают депрессиями и такими соматическими болезнями, как сердечные и язвенные заболевания. И они больше уважают себя. Особенно это характерно для незамужних женщин; но замужние женщины также выгадывают от работы, особенно если мужья оказывают им поддержку. Женщины, для которых работа в радость, выигрывают еще больше. В этом, возможно, одна из причин того, почему женщины-специалисты, несмотря на повышенную ответственность своей работы, получают больше пользы от труда, чем те, кто занят неквалифицированной работой. При наличии ролевого напряжения и ролевой перегрузки просто удивительно, что практически полностью отсутствуют данные, свидетельствующие о вредных последствиях работы для какой-либо из групп женщин.

В числе других отличий между мужчинами и женщинами следующий факт: среди женщин наблюдается более разительный контраст между теми, кто ориентирован на карьеру, и теми, для кого работа — не главное. Для одних ведение домашнего хозяйства — значимое, приносящее удовлетворение занятие. Для других это обременительная необходимость. В ходе широкого опроса женщин выяснилось: самоуважение, удовлетворенность жизнью и самовосприятие у ориентированных и неориентированных на карьеру женщин резко отличаются. Среди тех, кто охарактеризовал себя как ориентированных на карьеру, работавшие полный рабочий день были вполне довольны собой. Занятые не полный рабочий день, трудившиеся на временной работе или должностях ниже своей квалификации были менее довольны собой, меньше уважали себя и скромнее оценивали свои достоинства. У женщин, считавших себя не ориентированными на карьеру, результаты были противоположными. Самоуважение и удовлетворенность жизнью у них не были связаны с тем, полное или неполное время заняты они на работе. Эти женщины согласились с такими утверждениями, как: «Я не могу представить себе полноценной жизни без детей» и «Я бы отказалась от работы, которая не позволяла бы мне проводить достаточно времени со своей семьей» (Pietromonaco, Manis, & Markus, 1987).

Мифы и стереотипы, влияющие на отношение к работающим женщинам

Хотя отличия в подходе мужчин и женщин к выполняемой ими работе действительно имеют место, существует также немало мифов и стереотипов, представляющих в ложном свете подлинные мотивации женщин и мешающих им продвигаться по служебной лестнице. Например, многие полагают, что женщины, занимающие управленческие должности или должности ведущих специалистов, менее склонны рисковать или идти на определенные жертвы ради профессионального успеха. Так-

же считается, что женщины не стремятся, не испытывают надобности или не ожидают получать то же жалованье, что и мужчины, даже если они соглашаются занять высокую должность. Однако многочисленные исследования показывают, что многие женщины не отличаются от мужчин в том, что касается их отношения к риску, получаемой заработной плате и продвижению по служебной лестнице (Rynes, & Rosen, 1983). Иногда также предполагается, что у женщин ниже мотивация достижения и что они не склонны строить в отношении своей профессиональной карьеры какие-либо определенные планы. Однако недавние исследования продемонстрировали, что ситуация далеко не столь однозначна. Так, профессиональные планы женщин, занятых в сфере коммерции, юриспруденции и медицины, очень близки тем, которые строят в отношении своей карьеры мужчины, занятые аналогичными видами деятельности. С другой стороны, планы женщин, занятых в традиционно женских сферах деятельности, таких как педагогика, социальная работа и сестринское дело, носят несколько иной характер. Эти женщины менее честолюбивы, больше думают о том, как создать условия для нормальной супружеской и семейной жизни, что не может не сказаться на их трудовой биографии.

Райджер и Гэллиган (Riger, & Galligan, 1980), изучив данные опросов женщин-управленцев, предположили, что относительно ограниченный доступ женщин к руководящим должностям может быть объяснен не столько особенностями их личности и поведения, сколько ситуативными факторами. Например, они приводят результаты исследования (Kanter, 1976), показывающего, что сама малочисленность женщин-руководителей работает против тех немногих женщин, которые были выдвинуты на руководящие должности в качестве символических представительниц своего пола. Манера поведения и результаты работы этих символических представительниц всегда придирчиво анализируются и могут оцениваться по более высоким меркам, чем те, которые существуют для мужчин. Аналогичным образом, женщины-управленцы могут испытывать в своей работе сильное давление со стороны коллег и вышестоящих начальников или же могут обнаружить, что от них ждут действий, соответствующих тем или иным стереотипам.

Семьи, в которых работают оба супруга

Заметное увеличение числа работающих женщин привело к тому, что в Америке обычным явлением стала *семья, в которой работают двое*. В недавних исследованиях к таким семьям стали относить те, в которых муж работает полную рабочую неделю, а жена — 20 или более часов в неделю (Pleck, & Staines, 1982; Rapoport, & Rapoport, 1980). Семьи, в которых работают двое, обладают определенными преимуществами перед семьями, в которых трудится только один из супругов. Увеличение семейного дохода обеспечивает более высокий уровень жизни. Супруги могут тратить больше денег как на повседневные нужды, так и в случае каких-то непредвиденных обстоятельств, могут позволить себе жить в более комфортабельных условиях, дать лучшее образование своим детям и т. д. Если в таких семьях оба супруга имеют высшее образование, самым весомым плюсом, по их словам, является то, что жена имеет возможность более полно реализовать себя. Одаренные женщины налаживают семейный быт, развивают творческие способности и реализуют свою профессиональную идентичность.

Но жизнь в семье, где работают двое, наряду с удовлетворением потребностей, приносит и ролевое напряжение. Его происхождение частично, связано тем, что супругам приходится иметь дело одновременно с тремя различными системами ролей: в центре одной находится семья, в центре второй — работа мужа, а в центре третьей — работа жены. В какой-то момент одна из ролей может требовать больше затрат времени и сил, чем другие. В период ранней взрослости супругам часто приходится устанавливать приоритеты в связи с тем, что их профессиональные планы вступают в противоречие с потребностями их маленьких детей.

РОЛЕВОЕ НАПРЯЖЕНИЕ

Тревога и напряжение, вызываемые ролевыми конфликтами, избыточными или противоречивыми требованиями в рамках одной роли или требованиями социальной роли, идущими вразрез с благополучием взрослого человека.

Мужья в семьях, где работают двое, часто выражают большее недовольство супружеской жизнью, чем мужья в других семьях (Burke, & Weir, 1976; Kessler, & McRae, 1982; Staines, Pottick, & Fudge, 1986). Недовольство и напряжение, которое они испытывают, ослабляются отчасти благодаря гибкому графику работы, позволяющему им более полно удовлетворять потребности семьи (Guelzow, Bird, & Koball, 1991). В ходе одного широкого исследования свыше трети таких супружеских пар сообщило о сильных ролевых конфликтах, возникавших при попытках совместить выполнение профессиональных и семейных обязанностей (Pleck, & Staines, 1982). Эти конфликты были следствием загруженности супругов на работе, несогласованности рабочего графика с распорядком семейной жизни, а также результатом семейных кризисов. Хотя в семьях, где работают двое, подобные ролевые конфликты бывают и у мужей, и у жен, у женщин они носят более ярко выраженный характер. Ролевое напряжение ощущается работающими женщинами особенно остро, когда им приходится задерживаться на работе или действовать в спешке (Guelzow et al., 1991).

РОЛЕВОЙ КОНФЛИКТ

Противоречивые предписания или требования двух или более социальных ролей, например роли супруга, родителя и работника.

Имеется ряд подтверждений тому, что в семьях, где работают двое, домашние обязанности — особенно забота о детях — распределяются между супругами более равномерно. Однако практически всегда основные обязанности по ведению хозяйства и воспитанию детей по-прежнему приходится выполнять работающим женщинам (Barnett, & Baruch, 1987; Berardo, Sheehan, & Leslie, 1987; Bergmann, 1986; Kalleberg, & Rosenfeld, 1990; Maret, & Finlay, 1984; Rapoport, & Rapoport, 1980). Данное утверждение верно как для того случая, когда дети находятся в младенческом возрасте, так и тогда, когда они уже ходят в школу. Оно верно для самых разных стран мира, включая Швецию, где, как можно было бы ожидать, широкие возможности, предоставляемые отцам в выборе времени отпуска, должны были бы привести к изменению ситуации. Оно верно независимо от того, полную или неполную рабочую неделю трудится женщина. Некоторые говорят, что работающие матери заняты по сути на двух полных работах (Hochschild, 1989). (В приложении «Отношение жен и мужей к разделению обязанностей в семьях, где работают оба супруга» дается более подробная картина того, как эти семьи управляются с домашними делами и что супруги думают по поводу распределения семейных обязанностей.)

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ОТНОШЕНИЕ ЖЕН И МУЖЕЙ К РАЗДЕЛЕНИЮ ОБЯЗАННОСТЕЙ В СЕМЬЯХ, ГДЕ РАБОТАЮТ ОБА СУПРУГА

Семья, в которой работают двое, сейчас — обычное явление. Это означает, что миллионы женщин являются в своих семьях такими же кормильцами, как и их мужья. Многие из них встают в 6 часов утра, чтобы в 9 часов быть на работе, и возвращаются домой только в 7 часов вечера. По возвращении их ждет гора домашних обязанностей — начиная с забот о детях и кончая готовкой, стиркой и уборкой. Казалось, было бы логично — и справедливо — предположить, что половину этих обязанностей берут на себя их мужья. Но так бывает очень редко. Исследования раз за разом показывают, что даже если оба супруга трудятся полную рабочую неделю, на женщин продолжает ложиться львиная доля бремени, связанного с ведением домашнего хозяйства (Berk, 1985; Pleck, 1985). Как же данное обстоятельство сказывается на удовлетворенности супругов своей супружеской жизнью и их представлении о справедливости? Не является ли оно поводом для супружеских конфликтов? Морин Перри-Дженкинс и Карен Фолк (Perry-Jenkins, & Folk, 1994) провели серию исследований, которые должны были дать ответ на эти вопросы. Как вы увидите далее, даже в наш век равенства между полами разобраться в семейных ролях очень и очень не просто.

Перри-Дженкинс опиралась в своей работе на выявленную в другом исследовании устойчивую тенденцию: мужья работающих жен посвящают выполнению домашних обязанностей не намного больше времени, чем супруги жен-домохозяек (Ferber, 1982). Другие исследования продемонстрировали, что объем работ по дому, выполняемых мужьями, уменьшается с увеличением их заработков (Antial, & Cottin, 1988; Smith, & Reid, 1986). Однако мужчины, положительно относящиеся к тому, что их жены тоже участвуют в обеспечении семьи, чаще оказывают им помощь по дому, чем мужья, которых раздражает роль жены-кормилицы (Hood, 1986; Perry-Jenkins, & Crouter, 1990).

В отличие от других, Перри-Дженкинс и Фолк считают, что данные о том, «кто чем занимается» в доме — это всего лишь часть общей картины, которая должна быть дополнена тем, насколько честной и справедливой считают супруги сложившуюся в семье ситуацию. То, насколько справедливым кажется каждому супругу распределение домашних обязанностей, может быть так же, если не более, важно при оценке супружеской жизни, как и объем работ, выполняемых дома мужем и женой (Blair, & Johnson, 1992; Thompson, 1991; Wilkie, Ratcliff, & Ferree, 1992). Учитывая это, Перри-Дженкинс и Фолк изучали не только фактическое распределение домашних обязанностей, но и представления мужей и жен о справедливости существующего положения вещей. Эти представления соотносились с сообщениями супругов о супружеских конфликтах и их удовлетворенности семейной жизнью. Исследователи также проследили связь между этими представлениями и принадлежностью каждого из супругов к определенной социальной группе.

Данные Перри-Дженкинс и Фолк получены на основе исследования репрезентативной — в масштабах страны — выборки 656 семей, в которых работали оба супруга и которые различались по образовательному уровню, расовой принадлежности и численному составу. Представителем какого социального класса являлся каждый из супругов, определялось по его профессии: либо рабочий, либо представитель среднего класса. (В средний класс попали менеджеры, администраторы, бухгалтеры, няни и преподаватели, тогда как рабочие оказались представленными плотниками, разнорабочими, водителями грузовиков, секретарями и мелкими конторскими служащими.) Всех респондентов просили назвать количество часов, которое уходило у них каждую неделю на выполнение 9 видов домашних работ, таких как стирка белья, приготовление пищи и уборка дома. Кроме того, исследователи звонили им без предупреждения по вечерам, чтобы выяснить, кто в действительности выполнял конкретную домашнюю обязанность в тот день. Позже респондентов также просили ответить на следующие вопросы: насколько справедливым считают они разделение обязанностей, учитывая характер выполняемых ими дома работ; насколько удовлетворены они своими супружескими отношениями в целом и как часто у них случаются конфликты.

Согласно полученным результатам, хотя жены продолжают выполнять бо́льшую часть работ по дому, соотношение обязанностей, выполняемых каждым супругом, зависит от того, к какому социальному классу принадлежат муж и жена. В частности, жены-рабочие, мужья которых были также рабочими или относились к среднему классу, выполняли гораздо бо́льшую долю всех домашних обязанностей, чем жены в семьях, где муж и жена — или только жена — принадлежали к среднему классу. Когда исследователи стали выяснять, как разделение домашних обязанностей отражается на представлениях о справедливости и оценке семейной жизни, они обнаружили, что для семей, в которых оба супруга были рабочими или принадлежали к среднему классу, и семей, где жена принадлежала к среднему классу, а муж был рабочим, верна следующая закономерность: чем более равным образом распределены обязанности, тем более справедливым представляется жене такое положение вещей. Однако в семьях, где муж был представителем среднего класса, а жена — рабочей, представления о справедливости в распределении обязанностей не были связаны с долей работ по дому, выполняемых мужем. Исследователи полагают:

> «Эти данные... заставляют предположить, что мужья и жены придают значение статусу работы супруга, когда определяют, справедливо ли распределены домашние обязанности. Пусть даже жена-рабочая, муж которой принадлежит к среднему классу, и трудится полную рабочую неделю, она может считать свою работу менее значимой, чем работа мужа, и потому считает справедливым положение, когда ей приходится выполнять больший объем домашних обязанностей... Эти данные свидетельствуют, что по мере выравнивания относительных возможностей (дохода, статуса работы) мужей и жен, представления о справедливом разделении домашних обязанностей будут все больше зависеть от того, как эти обязанности распределены» (Perry-Jenkins, & Folk, 1994, p. 177).

Исследователи также отмечают, что жены-рабочие умеют избегать супружеских конфликтов, когда они выполняют «женскую работу», тогда как жены-представительницы среднего класса чаще конфликтуют с мужьями, когда те не хотят брать на себя «справедливую долю» домашних обязанностей. Кроме того, удовлетворенность супружеской жизнью у жен, к какой бы социальной группе они ни принадлежали, была самым тесным образом связана с их представлениями о справедливости. Однако с мужьями дело обстояло иначе. По словам исследователей, «хотя мужья и сознают, что конфликт неизбежен, если обязанности распределены несправедливо, это обстоятельство практически не принимается в расчет при оценке ими общего состояния супружеских отношений» (Perry-Jenkins, & Folk, 1994, p. 178).

Таким образом, в случае жен представления о справедливости влияют на удовлетворенность супружеской жизнью. Что касается мужей, то когда их представления об исполняемых ими ролях совпадали с их фактическим поведением, они сообщали о своей удовлетворенности супружеством. Так, мужчины, считавшие себя основными кормильцами семьи и выполнявшие незначительную долю домашних обязанностей, были весьма довольны своей супружеской жизнью. Аналогичным образом, мужчины, считавшие, что жены вносят в семейный доход не меньший вклад и бравшие на себя равную часть работ по дому, были также удовлетворены своим браком (Perry-Jenkins, & Crouter, 1990).

Исходя из этих данных, исследователи делают следующий вывод:

> «Важны в первую очередь установки... Вместо того чтобы придавать повышенное значение честному распределению ролей и равенству обязанностей в семейной жизни, нужно перенести фокус внимания на важность соответствия между установками, сложившимися в отношении ролей, и исполнением этих ролей» (Perry-Jenkins, & Crouter, 1990, p. 154–155).

Семьи, в которых работают двое, сталкиваются и с другими трудностями. Хотя в последнее время отношение к работающим женщинам стало в обществе более благожелательным, на женщин с маленькими детьми, занятых полную рабочую неделю, некоторые по-прежнему смотрят неодобрительно, — а в 1988 году работали по полному графику более половины всех матерей, дети которых уже начали ходить, и 51 % женщин с младенцами в возрасте до 1 года (Statistical Abstract of the United States, 1990). К некоторым женщинам подобное негативное отношение проявляют знакомые, соседи и коллеги по работе. Другие сами переживают серьезные ролевые конфликты, которые еще более обостряются, когда матери бывает трудно найти того, кто позаботился бы должным образом о ее ребенке, пока она находится на работе. Женщины могут испытывать особое беспокойство тогда, когда им приходится препоручать чьим-то заботам своего младенца. Однако взять продолжительный отпуск по уходу за ребенком, оплачиваемый в гораздо меньшем размере, могут позволить себе лишь очень немногие женщины (Hewlett, 1984; Scarr, Phillips, & McCartney, 1989).

Некоторые исследователи утверждают, что амбивалентные чувства, которые женщины испытывают в связи со своей двойной ролью, являются следствием усвоения ими традиционных половых ролей. Социализация женщин предписывает им менее активный образ жизни, сосредоточение на различных сторонах супружества и пренебрежение своей профессиональной карьерой (Hansen, 1974). Но большинство исследователей объясняет этот ролевой конфликт и амбивалентность чувств теми реальными, повседневными трудностями, с которыми встречается женщина, старающаяся выполнить два конкурирующих между собой ряда требований. В таком случае, ролевой конфликт — это скорее результат условий жизни в семье, в которой работают оба супруга, а не «проблема», вызванная психологическим складом женщины.

Женщины, имеющие высокую профессиональную квалификацию или работающие на руководящих должностях (а большинство таких женщин замужем), испытывают дополнительное напряжение, связанное с необходимостью решить, чья профессиональная карьера, мужа или жены, должна быть поставлена на первое место, например в тех случаях, когда кого-то из супругов ожидает повышение или перемещение по службе. Если отдать предпочтение карьере мужа, это может означать увеличение семейного дохода и более высокий уровень жизни, но в то же время может помешать профессиональной карьере жены (Favia, & Genovese, 1983).

Несмотря на эти негативные моменты, женщины, по-видимому, извлекают для себя немалые выгоды из своей трудовой деятельности. Удовлетворение, испытываемое ими от работы, о котором мы говорили ранее, часто чувствуют на себе и их семьи, особенно если эти женщины заняты на престижной работе. Это обстоятельство часто позволяет семье лучше приспособиться к той стесненности во времени и иным ограничениям, которые влечет за собой ситуация, когда работают оба супруга (Piotrkowski, & Crits-Christoph, 1981). Возможно, в этом одна из причин того, почему большинство исследований показывают, что браки, в которых работают оба супруга, не менее счастливы, чем прочие семьи. Более того, ряд опросов, проведенных в семьях рабочих и специалистов, продемонстрировал, что работающие жены больше удовлетворены своей супружеской жизнью, чем жены-домохозяйки (Burke, & Weir, 1976; Walker, & Wallston, 1985).

Почему же все-таки работающие женщины выгадывают в такой ситуации, несмотря на напряженность их жизни? Одно из объяснений — социальная поддержка. Женщины могут обратиться к своим коллегам по работе за советом, получить от них эмоциональную поддержку, найти в их лице друзей. В наибольшем выигрыше здесь оказываются матери-одиночки (Repetti et al., 1989). Работа может также стать альтернативным источником повышения уважения к себе и даже помочь сохранить самообладание, когда дома возникают какие-либо неурядицы (Rodin, & Ickovics, 1990). Тем самым работа может служить буфером, ослабляющим силу стрессов семейной жизни, а также дополнительным источником поддержки во время каких-либо внесемейных кризисов.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Что означает работа для мужчин и что — для женщин?
2. Как расхожие мифы и стереотипы влияют на отношение к работающим женщинам и на возможности их продвижения по служебной лестнице?
3. Охарактеризуйте ряд трудностей в жизни семей, где работают оба супруга.

СЕМЬЯ, РАБОТА И ОБРАЗ ЖИЗНИ

Перешагнув порог взрослости, многие люди испытывают немалые трудности, пытаясь твердо встать на ноги в своей трудовой и семейной жизни. Как мы увидели в этой главе, за последние 25 лет заметно изменилось — и продолжает изменяться — положение дел в таких основных сферах жизни, как брак (например, многие предпочитают супружеству сожительство или холостяцкую жизнь), семейные обязанности и половые роли (во многих семьях на смену «материнским» заботам пришли заботы «родительские») и трудовая деятельность (семьи, которые кормит исключительно муж, становятся настоящей музейной редкостью). Эти перемены в образе жизни связаны с меняющимися социальными установками.

Меняющееся отношение к семейной жизни

Торнтон, анализируя изменения установок и ценностей, касающихся семейной жизни за период с конца 1950-х до середины 1980-х годов, обнаружил следующее:

> «Наблюдается заметное и всеобщее ослабление нормативного императива, предписывающего вступление в брак, сохранение брака, обзаведение детьми, ограничение интимных отношений рамками брака и разделение ролей на сугубо мужские и сугубо женские. Иными словами, сила общественного мнения, согласно которому людям «до́лжно» или «целесообразно» следовать этим строго определенным образцам семейной жизни существенно ослабла» (Thornton, 1989, p. 813).

Однако, несмотря на то что все большее распространение получают другие модели поведения, связанные с семьей, большинство людей по-прежнему выбирают для себя традиционный образ семейной жизни, включая брак и родительство. Центральное место в годы ранней взрослости продолжают занимать развитие близких

отношений с брачным партнером и совместные усилия по воспитанию детей. У многих воспитание детей происходит в среде, характеризуемой разграниченными обязанностями и ярко выраженными половыми стереотипами, но, как вы узнали, так бывает далеко не всегда. Вы также видели, что родители-одиночки несут всю тяжесть создания семейной обстановки и воспитания детей на своих плечах.

Меняющееся отношение к работе

Работа в значительной мере определяет образ жизни человека и его установки. То, что на первый взгляд представляется плавным вхождением в трудовую жизнь, может в действительности изменить коренным образом всю судьбу человека. Работа может определять, какую — подвижную или оседлую — жизнь будет вести человек, какие люди будут его окружать и какие жилищные условия он будет иметь. Работа может обусловливать его дружеские связи, образ мыслей, взгляды, предрассудки и политические пристрастия.

До недавних пор профессиональные роли во многом определяли индивидуальное поведение и личные приоритеты. Работники, дабы не потерять свое место, готовы были поступиться своими ценностями, если те не соответствовали взглядам их работодателя. В то же время они не рассчитывали на то, что работа позволит им реализовать свой внутренний психологический потенциал. Сегодня же значимость работы, в сравнении с другими сторонами повседневной жизни, заметно возросла — по крайней мере, в глазах многих молодых людей. Трудящиеся нового поколения предъявляют к работе повышенные требования в плане самореализации и менее охотно идут на компромисс ради сохранения своего рабочего места.

Примерно до 1970 года установки большей части американских трудящихся формировала устоявшаяся система ценностей (Yankelovich, 1978). Эта старая система включала в себя несколько характерных компонентов. Для женщин считалось желательным оставаться дома, если их мужья могли обеспечить семью. Мужчины мирились с непривлекательной работой, если она гарантировала им материальное благополучие. Основными стимулами работников были деньги и возможность занять определенное положение в обществе. Прочные семейные связи дополнялись преданностью своей компании.

После 1970 года эта система ценностей начала рушиться. Война во Вьетнаме, движение за гражданские права, женское движение, Уотергейт, контркультура и другие явления общественной жизни бросили вызов старым порядкам. Многие смотрят теперь на работу под иным углом зрения. Эта переоценка взглядов явилась также и следствием того, что в конце 1980-х годов крупные компании стали сокращать объем производства, в результате чего миллионы работников потеряли уверенность в своем будущем. Люди, занятые в таких несхожих отраслях экономики, как банковское дело и сталелитейное производство, больше не верят, что компании будут выполнять свои обязательства перед работниками; они понимают, что в любой момент могут лишиться своего места по не зависящим от них причинам. Они также понимают, что их профессиональное будущее зависит только от них, что им не приходится ждать помощи от своей фирмы ни в таком долгосрочном деле, как продвижение вверх по служебной лестнице, ни в таких злободневных вопросах, как

выплата медицинской страховки или иных компенсаций, положенных трудящимся. Несмотря на все эти процессы, в период ранней взрослости люди продолжают придавать огромное значение своей трудовой деятельности. Особенно это касается молодых женщин, для которых оплачиваемая работа является символом автономии и независимости. Работа в значительной степени определяет их уважение к себе.

Совмещение работы и семейной жизни

Многие люди, вынужденные силой обстоятельств переоценивать свое отношение к труду в период ранней взрослости, стараются найти такую работу, которая позволила бы им трудиться в домашней обстановке. В отличие от семейных форм занятости, характерных для XIX века, эта новая модель является, главным образом, следствием бурного развития современных технологий. Архитекторы, журналисты, программисты, сотрудники учебных заведений, редакторы и представители иных профессий могут теперь работать дома, благодаря появлению компьютеров, электронной почты, факсов, радиотелефонов. Все эти технические новшества предоставляют обширные возможности в области профессиональной деятельности как мужчинам, так и женщинам с маленькими детьми.

Хотя сегодня молодые взрослые и имеют в плане выбора форм трудовой деятельности и семейной жизни намного больше возможностей, чем когда-либо раньше — особенно если их знания и навыки соответствуют современному уровню развития науки и техники, — такое обилие вариантов может иногда подавлять. Чтобы преуспеть в такой ситуации, взрослые люди должны обладать психологической гибкостью, которая позволила бы им развиваться дальше, приспосабливаясь к стремительно меняющимся обстоятельствам, продолжать преодолевать встающие перед ними трудности и находить для себя и своей семьи такой образ жизни, который приносил бы и им, и их близким максимальное удовлетворение.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Развитие взрослого человека можно рассматривать в контексте 3 самостоятельных систем, связанных с различными аспектами его Я: Я как индивидуума, Я как члена семьи и Я как работника. В центре этих систем — развитие того, что было названо Эриксоном близостью и генеративностью, — и то и другое связано с формированием идентичности.

Близость выражается через установление интимных отношений. Согласно трехкомпонентной теории любви Стернберга, любовь имеет 3 составляющие: интимность, или чувство близости с любимым человеком; страсть, или состояние возбуждения, связанного с физическим влечением и сексуальным поведением; и решение/обязательство, или решение любить какого-то человека и обязательство сохранять длительные отношения. Образование пары — обычный для взрослости процесс, который у большинства американцев заканчивается вступлением в брак. Выбор брачного партнера может быть продиктован влечением к родителю противоположного пола, которое имело место в раннем детстве, или влечением к кому-то,

чьи качества дополняют собственные качества человека. С другой стороны, в основе этого выбора может лежать тщательный анализ достоинств и недостатков потенциального супруга, производимый в процессе ухаживания.

Парам, начинающим совместную жизнь, приходится решать задачу определения своих ролей, не полагаясь при этом на традиционные предписания и установки. Молодожены должны приспособиться к своим различающимся потребностям в независимости и единстве, разумно распределить между собой домашние обязанности, научиться уважать индивидуальность друг друга и находить выход из конфликтных ситуаций.

Все большее число людей выбирают одинокий образ жизни, стремясь к большей автономии и свободе. Те же, кто внезапно остается один после прекращения длительных близких отношений, развода или смерти супруга (супруги), часто испытывают эмоциональное потрясение и с большим трудом приспосабливаются к новой для себя ситуации.

Требования и обязанности родительства способствуют формированию взрослого человека. Для каждого периода семейного цикла характерны свои достижения, задачи и конфликты. Среди стадий, включаемых в семейный цикл, можно назвать *стадию выкармливания*, во время которой родители привязываются к младенцу; *интерпретативную стадию*, во время которой родители пересматривают свои устоявшиеся взгляды и представления; и *стадию расставания*, когда дети покидают родительский дом. Каждая стадия требует от родителей разрешения своих внутренних конфликтов на более высоком уровне.

В последние годы заметно возросло число матерей-одиночек. Росс и Сохилл полагают, что эта тенденция может быть связана с улучшением социальных и экономических условий жизни и повышением статуса женщин, в результате чего им удается содержать семью, обходясь без поддержки мужа. Отцы, воспитывающие детей одни, сталкиваются, в основном, с теми же проблемами, что и матери-одиночки.

Профессиональный цикл начинается с приобретения жизненного опыта, ведущего к выбору профессии, продолжается все то время, в течение которого человек занимается выбранным им делом, и прекращается с выходом на пенсию. Этот цикл может сопровождаться рядом позитивных и негативных событий, влияющих на профессиональную карьеру человека.

Супер разбил профессиональный путь человека на 5 этапов, акцентируя внимание на выяснении индивидуумом своих склонностей и способностей: этап роста, этап исследования, этап упрочения карьеры, этап сохранения достигнутого и этап спада. Хейвигхерст предложил иную периодизацию профессионального пути, принимая во внимание прежде всего приобретение установок и трудовых навыков, позволяющих людям становиться полноценными работниками. По Хейвигхерсту этапами профессионального пути являются: идентификация с работником, приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия, приобретение конкретной профессиональной идентичности, становление профессионала, работа на благо общества и размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности.

На выбор человеком своей профессиональной карьеры влияет множество различных факторов; этот процесс начинается еще в детстве. Исследователи расходят-

ся в своих взглядах на то, какие из факторов считать определяющими. Что касается пола и расы, в обществе продолжают бытовать представления о том, что женщинам и представителям расовых меньшинств следует заниматься лишь определенными видами деятельности. Хотя подобные стереотипы все еще очень сильны, их влияние постепенно ослабевает. Согласно одной теории, выбор профессии определяют отношения «родитель—ребенок». Другое объяснение, известное как теория Я-концепции, основывается на предположении, что человек выбирает ту профессию, которая соответствует его представлениям о собственных возможностях. Третий подход, теория черт личности, предлагает следующее объяснение: выбор профессии продиктован наличием у человека тех черт личности, которых требует от него конкретная работа.

Для успешного вхождения в профессию необходимо, чтобы человек смог превратить свои идеалистические мечты в реалистические цели. На ранних этапах своей трудовой жизни люди могут испытывать разочарование в тех случаях, когда их мечты не совпадают с действительностью. Левинсон подчеркивает роль наставников, помогающих молодым работникам в приобретении мастерства и уверенности в себе, в усвоении ценностей и норм, соответствующих выполняемой работе. После того как работникам удается адаптироваться к требованиям своей профессии и продвинуться вверх по служебной лестнице, они вступают в период сохранения достигнутого, в течение которого занимают прочное профессиональное положение. Однако многие люди меняют свою работу по несколько раз, так никогда и не достигая этапа упрочения карьеры и фазы стабильности, предполагаемых классической моделью профессионального цикла.

В последнее время значительно увеличилось число работающих женщин. Но, несмотря на это обстоятельство, большинство из них продолжают выполнять традиционно «женскую» работу и, во всяком случае, зарабатывать меньше мужчин. Модели профессиональной карьеры у женщин отличаются гораздо большим разнообразием, чем у мужчин. Некоторые женщины следуют примеру мужчин и не прерывают свою трудовую деятельность; другие решают завести детей, как только добиваются определенных успехов в работе; третьи сначала занимаются воспитанием детей и только потом начинают трудиться. В большинстве семей теперь зарабатывают оба супруга. Такая модель имеет целый ряд экономических преимуществ. Хотя нередки случаи, когда имеет место конфликт между семейной и профессиональной ролями женщин, работающие женщины, в общем, выигрывают как в плане психологического благополучия, так и в плане физического здоровья.

Успешное совмещение работы и семейных обязанностей — одна из главных проблем ранней взрослости. Тем, кто перешагнул порог взрослости в наше время, приходится решать ее в условиях, характеризующихся изменением установок в отношении семьи и работы. Некоторые имеют возможность совместить работу с семейной жизнью, работая дома и используя такие современные технические средства, как компьютеры и факсы.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

То, что приходится совершать людям на начальном этапе взрослости, когда они одновременно достигают независимости и личной идентичности, заводят семью и делают карьеру, иногда сравнивают с жонглированием. Некоторые успешно решают эту задачу, последовательно осваивая

эти 3 группы ролей, но многие в течение продолжительного времени испытывают определенные трудности, пытаясь совместить роли и обязанности, связанные с семьей, работой и собственным развитием как неповторимой личности.

Выпишите имена 4–5 молодых взрослых, которых вы хорошо знаете. Постарайтесь включить в этот список, по крайней мере, одного человека, который еще не вступил в брак и не определился со своей будущей профессией. Как бы вы охарактеризовали и сравнили между собой их положение в том, что касается 3 сторон психосоциального развития — развития *Я* как индивидуума, *Я* как члена семьи и *Я* как работника? Не испытывает ли кто-нибудь из них ролевого напряжения или ролевого конфликта? Что, на ваш взгляд, могло бы облегчить положение или помочь установить приоритеты? Насколько реалистичны и практичны ваши рекомендации применительно к ближайшему и отдаленному будущему? Иногда полезно переформулировать проблему. Если проанализировать проблему с другой точки зрения, приоритеты могут измениться.

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Генеративность (generativity)
Профессиональный цикл (occupational cycle)
Ролевое напряжение (role stain)
Ролевой конфликт (role conflict)
Семейный цикл (family life cycle)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Anderson, J. The single mother's book. Atlanta: Peachtree Publishers, 1990.
Хорошо организованное руководство, которое должно помочь матерям-одиночкам справиться со своими многочисленными обязанностями: воспитанием детей, ведением домашнего хозяйства, работой, решением финансовых вопросов и т. д.

Cole, J. B. (Ed.). All American women: Lines that divide, ties that bind. New York: Free Press, 1986.
Сборник, в который включены истории из жизни, эссе и данные исследований, иллюстрирующие различные стороны жизни современной американской женщины.

Cosby, F. Juggling: The unexpected advantages of balancing career and home for women, their families and society. New York: Free Press, 1991.
Опираясь на данные обширного исследования, автор рассеивает мифы, касающиеся работы и материнства, и показывает преимущества составных ролей как для родителей, так и для детей.

Cowan, C. P., & Cowan, P. A. When partners become parents: The big life change for couples. New York: Basic Books, 1992.
Результаты интервью с выборкой семейных пар, представленные в легкой, занимательной форме.

Gerson, K. Hard choices: How women decide about work, career and motherhood. Berkeley: University of California Press, 1986.
В отличие от названной выше книги Кросби, Джерсон в своем исследовании привлекает внимание к растущему конфликту между работой и семьей.

Millman, M. Warm hearts, cold cash: The intimate dynamics of families and money. New York: Free Press, 1991.
Представленная социологом нерадующая картина того, как американцы используют такое средство, как деньги, в интимных, порой предвещающих бурю, отношениях в семье.

Register, C. «Are those kids yours?» American families with children adopted from other countries. New York: Free Press, 1991.
Заставляющее задуматься исследование проблемы усыновления детей из зарубежных стран, как она видится с точки зрения приемных родителей и их приемных детей в возрасте от 6 до 30 лет, показывающее как общие, так и специфические трудности усыновления.

Rosenberg, E. B. The adoptive life cycle. Lexington, MA: Lexington Books, 1992.
Самый лучший и авторитетный источник, освещающий различные стороны опыта воспитания приемных детей.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977.

Книга содержит избранные труды выдающегося отечественного психолога, академика Б. Г. Ананьева, посвященные методологическим вопросам комплексных исследований в психологии и конкретным проблемам индивидуального развития человека в перспективе жизненного пути.

Клупт М. А. Время в жизни человека (демографический аспект). — М.: Мысль, 1985.

В книге рассматривается вопрос о рациональной последовательности демографических и профессиональных событий в жизни человека, рассказывается, как менялась демографическая биография людей в ходе исторического развития, анализируются проблемы преодоления дефицита времени на различных стадиях жизненного, семейного и профессионального циклов.

Кон И. С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). — М.: Наука, 1988.

Книга содержит более глубокий анализ проблем, затрагиваемых в главе 1 данного учебника. Используя понятийный аппарат и фактические данные этнографии, истории, социологии и психологии, автор анализирует понятие возраста и различные подходы к описанию развития человека, соотношение целей и средств воспитания, особенности социализации мальчиков и девочек, специфику родительских установок и функций в разных обществах Востока и Запада.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.

В пособии с позиций системного подхода рассматриваются возрастные изменения и развитие психики человека на протяжении всей его жизни.

Спиваковская А. С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви). — М.: Педагогика, 1986.

Просто и увлекательно написанная книга об искусстве родительства. Автор анализирует слагаемые родительской любви, рассматривает типы внутрисемейных отношений, ролевые и межпоколенные напряжения и конфликты, организацию педагогически обоснованного воспитания ребенка в семье.

Сысенко В. А. Супружеские конфликты. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Мысль, 1989. В книге, предназначенной для широкого круга читателей, рассматриваются условия устойчивости браков, причины и типология супружеских конфликтов, мотивы и поводы разводов, налаживание жизни в повторном браке и другие вопросы.

Янкова З. А., Ачильдиева Е. Ф., Лосева О. К. Мужчина и женщина в семье. — М.: Финансы и статистика, 1983.

Книга посвящена социологическому анализу ролей и функций мужа и жены в семье, условий формирования у супругов общих ценностей, потребностей и интересов, а также факторов, способствующих устойчивости брака, на разных стадиях семейного цикла.

НАША ПЛАНЕТА — МОМЕНТАЛЬНАЯ ФОТОГРАФИЯ
ПОЛ И ВОЗРАСТ ТРУДЯЩИХСЯ РАЗНЫХ РЕГИОНОВ МИРА

Здесь представлено несколько диаграмм, называемых «пирамидами населения».

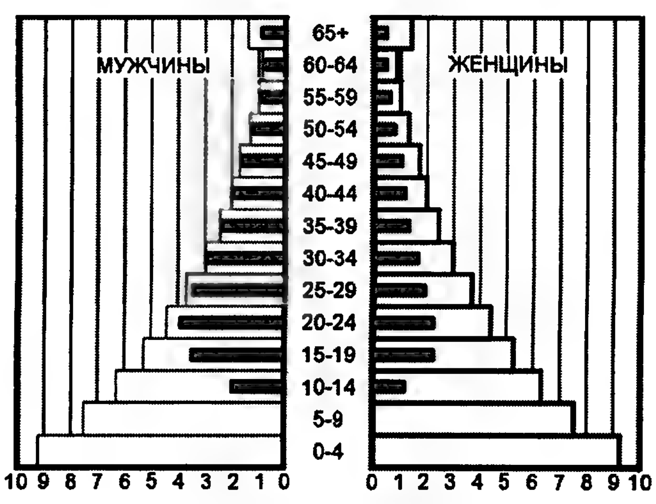
Первая пирамида — населения африканских стран к югу от Сахары — имеет типично пирамидальную форму. Основание, показывающее, какой процент от общей численности населения приходится на самую юную его часть — детей в возрасте до 4 лет, — является самой широкой ступенью пирамиды. Каждая следующая ступень уже предыдущей; это говорит о том, что представители данной возрастной группы составляют меньший процент населения. На самой вершине более широкая полоса, показывающая процент тех, чей возраст 65 лет и более.

Затемненные участки на этих пирамидах соответствуют наемной (платной) рабочей силе. Обратите внимание на то, что практически во всех странах мужчин в этой категории больше, чем женщин, хотя в одних регионах разница между полами более значительна, чем в других. Меньший процент женщин не означает, что они не работают. В Бангладеш, к примеру, 90 % женщин заняты в сельском хозяйстве, но их труд никто не оплачивает. В странах Африки женщины также выполняют от 60 до 80 % сельскохозяйственных работ, большая часть которых не оплачивается. В статистических данных по трудовым ресурсам неоплачиваемая работа не учитывается.

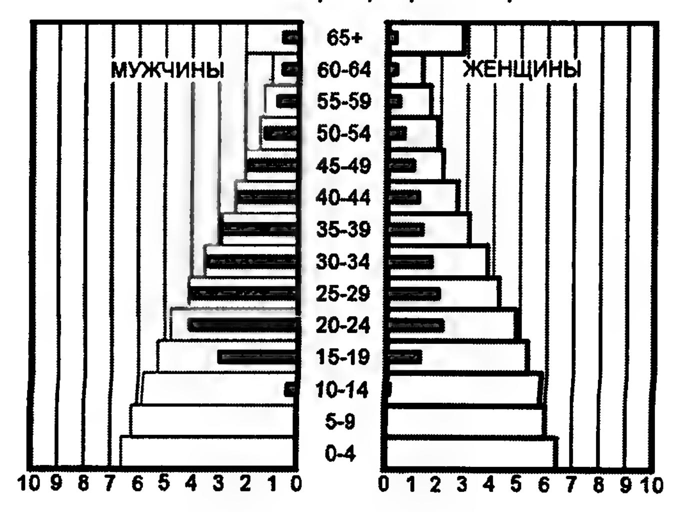
Обратите внимание на отличия в форме пирамид, соответствующих разным регионам мира. Диаграмма для развитых стран мира, к которым относят США, Канаду, государства Европы, ряд республик бывшего Советского Союза, Австралию, Новую Зеландию и Японию, напоминает скорее прямоугольник, чем пирамиду. В этих странах меньший процент составляют дети в возрасте до 15 лет, находящиеся на иждивении взрослых, и больший — пожилые люди, основная часть которых не работает. Работающие молодые люди составляют здесь меньшую долю от общего количество работающих. Процент же работников среднего возраста в экономически развитых странах намного выше, чем в большинстве развивающихся регионов мира. Доля женщин в наемной рабочей силе этих стран также больше.

В этом разделе, посвященном начальному периоду взрослой жизни, мы рассмотрели, какое влияние на развитие взрослого человека оказывают такие значимые факторы, как работа и семейные роли. Подумайте над тем, как трудовая деятельность может отражаться на жизни молодых людей в развивающихся странах, и в чем особенности этого влияния в сравнении с ситуацией в развитых странах.

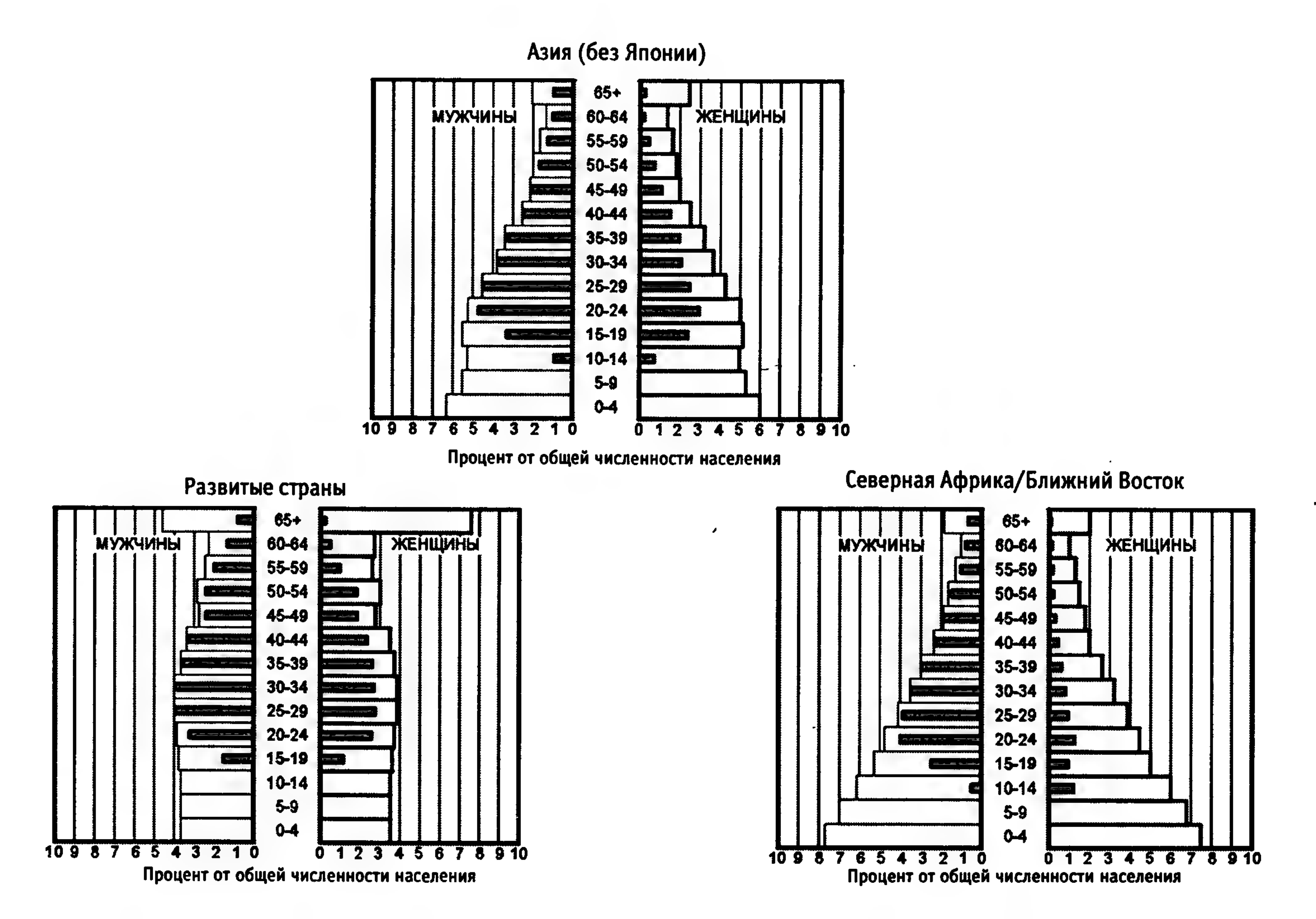
Африка к югу от Сахары



Латинская Америка/Карибский регион



Источник: Gender and Generation in the World Labor Force. U.S. Department of Commerce; Economics and Statistics Administration, Bureau of the Census


Азия (без Японии)
МУЖЧИНЫ
ЖЕНЩИНЫ
65+
60-64
55-59
50-54
45-49
40-44
35-39
30-34
25-29
20-24
15-19
10-14
5-9
0-4
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Процент от общей численности населения
Развитые страны
МУЖЧИНЫ
ЖЕНЩИНЫ
65+
60-64
55-59
50-54
45-49
40-44
35-39
30-34
25-29
20-24
15-19
10-14
5-9
0-4
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Процент от общей численности населения
Северная Африка/Ближний Восток
МУЖЧИНЫ
ЖЕНЩИНЫ
65+
60-64
55-59
50-54
45-49
40-44
35-39
30-34
25-29
20-24
15-19
10-14
5-9
0-4
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Процент от общей численности населения

СРЕДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ

Глава 16. ФИЗИЧЕСКОЕ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ В СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Развитие в среднем возрасте

Сохранение и изменение физических возможностей в среднем возрасте

Здоровье и болезни

Сохранение и изменение когнитивных возможностей в среднем возрасте

Глава 17. ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Преемственность и изменения в развитии личности

Семья и друзья: межличностный контекст

Меняющаяся семья

Постоянство и перемены в профессиональной жизни

Глава 16

Физическое и когнитивное развитие в средней взрослости

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями.

1. Объяснить особенности развития человека в среднем возрасте.
2. Описать физические изменения, происходящие в среднем возрасте, и перечислить факторы, вызывающие эти изменения.
3. Рассказать о сексуальности в среднем возрасте.
4. Рассказать о факторах, обусловливающих болезни среднего возраста, включая вредные привычки, расовую принадлежность, низкий уровень жизни и стрессы.
5. Описать, как изменяются в среднем возрасте когнитивные способности человека, и пояснить, в чем состоят трудности оценки этих изменений.

В предыдущих главах объектом нашего внимания были такие этапы человеческой жизни, как детство, отрочество, юность и ранняя взрослость. Мы рассмотрели возрастные ступени, поднимаясь по которым ребенок становится личностью с относительно устойчивым взглядом на мир и определенными чертами характера. Мы также рассмотрели те социальные вехи, которыми отмечается вхождение юношей и девушек в мир взрослых: оставление родного дома, вступление в брак, обретение статуса родителя, упрочение карьеры.

А что же дальше? На период взрослости у человека может приходиться до 75 % всей его жизни. Ставит ли он перед людьми какие-то новые задачи? Или же это не более чем время, в течение которого воплощают в жизнь решения, принятые ими в более ранний период, только слегка корректируя их? Вправе ли мы говорить о непрерывности человеческого развития в эти годы? Является ли Джон Смит в свои 55 лет тем же человеком, каким он был в 25? Если нет, тогда что заставляет его изменяться? Биологическое старение, новые события в жизни, накопленные мудрость и опыт, сужение жизненного горизонта?

Предметом этой главы, в таком случае, становится единство преемственности и изменения на протяжении средних лет. Мы обсудим биологические изменения и жалобы на здоровье, которые часто сопровождают процесс старения, а также факторы, обусловливающие возникновение этих проблем. Кроме того, мы рассмотрим изменения, происходящие в интеллектуальных способностях человека в середине жизни. Однако прежде чем начать, важно обратить внимание на изменения и преемственность в развитии, которые характеризуют средний возраст в целом, а также дать оценку мифу о кризисе середины жизни.

РАЗВИТИЕ В СРЕДНЕМ ВОЗРАСТЕ

Когда люди начинают думать о себе как о представителях среднего возраста? Что подсказывает им, что их молодость осталась позади, и как они реагируют на это открытие? О наступлении среднего возраста возвещает многое.

Хронологически, средний возраст охватывает отрезок жизни примерно от 40 до 60–65 лет, но специалисты значительно расходятся в определении начала и конца среднего возраста. Многое зависит от стадии жизни, которую проживает в это время конкретный человек. Относит ли себя к представителям среднего возраста 43-летняя женщина, у которой только что родился ребенок? Полагает ли 41-летний мужчина, посещающий курсы переподготовки, что он достиг пика своей профессиональной карьеры — и жизни, — или для него это только начало пути?

Кроме того, отрезок жизни, определяемый как период среднего возраста, для одних людей может быть более, а для других менее протяженным. Эта вариативность возникает по причине множества используемых одновременно признаков (Neugarten, 1980). Одни признаки являются социальными и позиционными. Средний возраст — это промежуточный период, своего рода мостик между двумя поколениями. Достигшие середины жизни сознают свою обособленность не только от молодых людей, но и от тех, кто вышел на пенсию и дожил до старости. Другие признаки являются физическими и биологическими. Женщина может вдруг заметить, что сын ее перерос; мужчина может обнаружить, что артрит начинает сказываться на его профессиональных навыках. Существуют и психологические признаки; бóльшая их часть связана с вопросами преемственности и изменением жизни. Люди начинают понимать, что ими был принят ряд важных решений в отношении своей профессиональной карьеры и семейной жизни; эти структуры жизни к настоящему времени почти сложились — осталось лишь реализовать их до конца. Будущее отныне не несет в себе безграничных возможностей.

Обычно люди склонны отмечать начало среднего возраста в соответствии с классическим семейным циклом, — когда их дети начинают покидать родной дом или, если они бездетны, когда те сделали бы это, будь они у них. Определяющие признаки могут быть связаны и с профессиональной карьерой: люди более не продвигаются по службе. Возможно, человек занял какую-то высшую должность, или добился определенного статуса, или же ему становится ясно, что он достиг плато, которое намного ниже его первоначальных устремлений.

«Время расцвета» или«начало конца»?

Какие чувства в отношении своего возраста испытывают люди средних лет? Психологи, социологи и сами представители этой возрастной группы расходятся во мнении о том, может ли человек рассматривать этот жизненный этап как время реализации своих возможностей, стабильности и потенциального лидерства или же для него это период неудовлетворенности, внутреннего смятения и депрессии. Взгляд человека на свой средний возраст может быть обусловлен экономическими условиями жизни, социальным положением и особенностями того времени, в которое ему довелось жить. Многие осознают, что они уже не молоды, но тем не менее это обстоятельство их нисколько не смущает — они считают, что находятся теперь «во цвете лет» (Hunt, & Hunt, 1975; Neugarten, 1968b). Их физическая активность может несколько снизиться, но опыт и знание своих возможностей позволяют им преуспевать в жизни. Они способны принимать решения с такой легкостью и уверенностью в своих силах, которые ранее им были недоступны. Вот почему возрастную категорию 40–60-летних называют *поколением руководителей* и вот почему большинство людей, ответственных за принятие решений в правительстве, промышленных корпорациях и обществе в целом, принадлежит к этой возрастной категории.

Разумеется, далеко не все люди средних лет заняты принятием ответственных решений. Многие чувствуют, что они не в состоянии распорядиться собственной жизнью, не то что управлять другими. По-видимому, некоторые люди после 40 лет начинают утрачивать свою жизненную энергию. Френкель-Брунсвик (Frenkel-Brunswik, 1963), например, не считает людей среднего возраста «поколением руководителей». Она рассматривает этот период жизни как фазу снижения жизненной активности, наступление которой, приходящееся примерно на 48-летний возраст, бывает обычно отмечено как психологическими, так и биологическими кризисами. Левинсон (Levinson, 1978) и его коллеги также полагают, что «переход середины жизни — это время умеренного или даже тяжелого кризиса».

Большинство людей двояко относится к среднему возрасту (Chiriboga, 1981; Sherman, 1987). Средний возраст может быть периодом расцвета применительно к семейной жизни человека, его карьере или творческим способностям, но при этом

Многие люди среднего возраста могут несколько снизить свою физическую активность.

люди все чаще задумываются о том, что они смертны и что их время уходит. Некоторых людей в середине жизни начинают беспокоить вопросы реализации своего творческого потенциала и необходимости передать что-то следующему поколению, мучить опасения по поводу стагнации и упущенных возможностей, одолевать заботы о том, как сохранить близкие отношения с родными и друзьями. Каждое значительное событие — рождение ребенка, смерть, перемена работы, развод — заставляет взрослого человека посмотреть на свою жизнь под новым углом зрения (Sherman, 1987). Для некоторых девизом в этот период становятся слова: «Все свои дела мы должны успеть сделать сейчас» (Gould, 1978). То, как люди относятся к этому настоятельному внутреннему зову, наряду с происходящими в их жизни событиями, определяет, станет ли средний возраст этапом плавного перехода и переоценки ценностей или же периодом кризиса середины жизни.

Миф о кризисе середины жизни

Хотя некоторые исследователи полагают, что средний возраст воспринимается взрослыми людьми, как тот «период, когда рушатся надежды, а многие возможности кажутся упущенными навсегда» (Clauser, 1986, р. 161), значительная часть исследований убедительно доказывает прямо противоположное. Собранные данные показывают, что большинство взрослых переживают середину жизни как годы перехода, наполненные как позитивными, так и негативными событиями, связанными с процессом старения. В то время как *модель кризиса* привязывает нормативные возрастные изменения, имеющие место в этот период, к предсказуемым кризисам, *модель перехода* отвергает представление о том, что кризис середины жизни — это нормативное, связанное с возрастным развитием событие (Hunter, & Sundel, 1989).

Согласно модели перехода, развитие человека характеризуется последовательностью ожидаемых важных событий в его жизни, которые можно предвидеть и в отношении которых можно строить планы. Хотя переход, связанный с этими событиями, и может вызывать немалые трудности как в психологическом, так и в социальном плане, большинство людей успешно к нему приспосабливаются благодаря знанию того, что эти события неуклонно приближаются. Например, занятый в малом бизнесе 40-летний предприниматель, зная, что он, вероятно, отойдет от дел где-то после 60, регулярно перечисляет деньги на особый (не облагаемый до установленного срока налогом) пенсионный счет. К 50-летнему возрасту он, возможно, уже присмотрит себе идеальный дом для жизни на «заслуженном отдыхе»; он также будет периодически обсуждать со своей женой и детьми планы будущей вольной жизни. Точно так же и остальные, понимая, что середина их жизни будет связана с переменами, скорей всего, не станут дожидаться, пока эти перемены застанут их врасплох, а начнут готовиться к ним заблаговременно. Благодаря *антиципаторной социализации* они могут спланировать эти жизненные события и избежать кризиса середины жизни (Clauser, 1986; Troll, 1985).

Модель кризиса имеет методологические недостатки, которые ограничивают ее привлекательность. Во многих исследованиях, предлагающих эту модель, использованы данные, полученные при изучении клинического контингента, а не случайных выборок, которые более точно отражают полный состав взрослого населения.

Кроме того, Левинсон (Levinson, 1978), Гоулд (Gould, 1978) и Вайллэнт (Vaillant, 1977) в своих, ставших классическими исследованиях, фокусируют взгляд главным образом на белых, принадлежащих к среднему классу мужчинах, вместо того чтобы уделить равное внимание и мужчинам, и женщинам. Например, в своем исследовании представителей сильного пола Левинсон и его коллеги (Levinson,1978) обнаружили, что примерно в 40-летнем возрасте мужчина может подвергнуть сомнению или, по меньшей мере, начать осмыслять с разных сторон ценность той «управляемой обстоятельствами» жизни, которую он вел. Если ему раньше удавалось добиваться своих целей, он может внезапно задаться вопросом: «Стоили ли они потраченных усилий?» Если же он не сумел добиться в своей жизни того, чего хотел, он может теперь со всей ясностью осознать, что у него осталось не так уж много возможностей, чтобы что-то изменить. Он начинает подвергать сомнению все стороны своей жизни, включая работу и семейные отношения (Levinson, 1986).

Женщины — и их особые заботы, связанные с наступлением середины жизни, — не попали в это и прочие исследования проблем среднего возраста. Правда, некоторые психологи все-таки задавались вопросом, не могут ли и женщин тревожить такие чисто мужские проблемы, как «беспокойство по поводу неизбежности смерти и незначительности своих достижений» (Baruch, & Brooks-Gunn, 1984, p. 6). Исследователи задавались также и другим вопросом: не слишком ли преувеличено негативное влияние таких факторов, как менопауза и «опустевшее семейное гнездо».

Таким образом, середина жизни — это то время, когда люди критически анализируют и оценивают свою жизнь. Одни могут быть удовлетворены собой, считая, что они достигли пика своих возможностей (Chiriboga, 1981). Для других анализ прожитых лет может стать болезненным процессом. Хотя такие нормативные возрастные факторы, как седина, увеличившаяся в размерах талия или менопауза, в сочетании с ненормативными событиями, например разводом или потерей работы, способны ввергнуть человека в кризис, вероятность возникновения кризиса середины жизни заметно уменьшается, если любые из предсказуемых влияний возраста антиципируются или рассматриваются как нормальные моменты жизни (Neugarten, 1980). (Еще одна теоретическая перспектива для анализа мифов середины жизни, включая миф о кризисе среднего возраста, представлена в приложении «Мифы середины жизни».)

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Расскажите о различиях в восприятии людьми среднх лет своего возраста. Какие факторы обусловливают реакцию людей на наступление среднего возраста?
2. Опишите различия между моделью кризиса и моделью перехода середины жизни.

Наиболее очевидные изменения, связанные с наступлением среднего возраста, — это изменения физические. Как вы увидите в следующем разделе, именно в среднем возрасте люди получают первые недвусмысленные напоминания о том, что их тело стареет.

СОХРАНЕНИЕ И ИЗМЕНЕНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В СРЕДНЕМ ВОЗРАСТЕ

«Возраст как любовь, его не скроешь», — заметил один драматург XVII века. Для многих людей среднего возраста наступает своего рода «момент истины», когда они, глядя в зеркало, обнаруживают у себя все больше морщин, выпирающий живот, увеличившиеся залысины или седые волосы на висках, которые более не кажутся им неким знаком отличия, а вызывают лишь чувство уныния. Одних эти предупреждающие сигналы беспокоят больше, других — меньше; все зависит от индивидуальных установок в отношении процесса старения. Являются ли эти сигналы признаками зрелости, мудрости, материнства или же угасающей сексуальности? Некоторые очевидные биологические проявления, такие как снижение остроты зрения, менопауза или, в случае мужчин, увеличение времени, необходимого для достижения эрекции, могут потребовать от человека внести изменения в Я-образ или в свои занятия и должны быть включены в структуру удовлетворительного образа жизни (Newman, 1982). Физические способности человека достигают в своем развитии пика, в основном, в годы юности или ранней взрослости; в среднем возрасте их развитие переходит в плато и появляются первые признаки физического спада, которых с наступлением пожилого возраста становится все больше. Когда мы будем рассматривать эти изменения, старайтесь не забывать, что как в среднем возрасте, так и в последующий период одни люди стареют быстрее, другие — медленнее. На старение влияет ряд факторов, и если человек примет их во внимание, он сможет облегчить этот процесс, смягчив многие из его неприятных последствий.

Психофизиологические и морфо-функциональные изменения

Некоторое снижение физических возможностей начинается, по-видимому, именно в среднем возрасте (Birren, Woods, & Williams, 1980). Оно затрагивает сенсорные и моторные функции, а также деятельность внутренних органов и систем.

Сенсорика. Изменения сенсорных функций связывают с наступлением среднего возраста. Зрение человека практически не меняется с юношеского возраста и до перехода им 50-летнего рубежа, когда острота зрения начинает снижаться более быстро (Kline, & Schieber, 1985; Pollack, & Atkeson, 1978). Однако близорукие люди часто начинают видеть в среднем возрасте лучше, чем в годы своей молодости. Слух, в целом, становится менее острым после 20-летнего возраста, продолжая ухудшаться и далее, что вызывает у человека определенные трудности при восприятии звуков высокой частоты. Эта частичная потеря слуха, по-видимому, более типична для мужчин, чем для женщин. Она может быть обусловлена скорее внешними факторами, такими как подверженность громким или высокочастотным шумам на производстве, чем естественным процессом старения. В любом случае, снижение слуха в среднем возрасте редко бывает настолько заметным, чтобы не позволять человеку вести обычный разговор (Olsho, Harkins, & Lenhardt, 1985). Вкусо-

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: МИФЫ СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ

В конце юности и начале взрослости многие представляют себе средний возраст в виде некой гигантской черной дыры, в которой им предстоит провести, по меньшей мере, лет двадцать своей жизни. К среднему возрасту, полагают они, рост и развитие человека прекращаются. Им придется распрощаться как со своими юношескими мечтами, так и с планами в отношении профессиональной карьеры, семейной жизни и личного счастья. Если молодость — это надежды, то середина жизни — это застой и страхи, порой оправданные, потерять здоровье.

Ошибочным такое мнение считает Рональд Кесслер, социолог и стипендиат Исследовательского фонда Дж. Д. и К. Т. Мак-Артуров, занимающегося вопросами гармоничного развития человека в среднем возрасте (MIDMAC, Foundation Research Network on Successful Midlife Development), а также программный директор Центра социальных исследований (Institute for Social Research) при Мичиганском университете.

«Все говорит о том, что средний возраст — это лучшее время жизни. Изучая статистические данные по населению США, приходишь к выводу: лучший возраст для человека — 50 лет. Вас еще не беспокоят болезни и недомогания пожилого возраста и вы уже не мучаетесь тревогами молодых людей: полюбит ли кто-нибудь меня? смогу ли я когда-нибудь добиться успеха в своей работе? Уровень общего дистресса низкий: чисяо депрессивных и тревожных состояний достигает минимума примерно в 35 лет и не увеличивается до конца седьмого десятилетия жизни. Вы здоровы. Вы деятельны. У вас достаточно денег, чтобы позволить себе делать многое из того, что вам нравится. Ваши семейные отношения устоялись, и вероятность развода очень невелика. Середина жизни — это "то самое", к чему вы стремились. Вы можете посвящать свое время бытию, а не становлению» (Gallagher, 1993).

Кесслер и другие исследователи считают, что кризис середины жизни — это скорее исключение, чем правило. У подавляющего большинства людей переход в средний возраст происходит незаметно и плавно, по мере того как на смену юношеским мечтам о славе, богатстве, личных свершениях и красоте приходят более реалистичные ожидания. Теннисист 42 лет, оказавшийся достаточно талантливым для того, чтобы попасть в юные годы в число 100 сильнейших игроков своего штата, смиряется с тем, что ему никогда не добиться того же на Уимблдонском турнире, и становится преподавателем физкультуры в школе, продолжая принимать участие в турнирах профессионалов. Политик, мечтавший в молодости заседать в сенате США, удовлетворяется должностью мэра небольшого городка. Кесслер считает, что средний возраст — это своего рода переходный период, связанный с переопределением целей.

Подобная переориентация предполагает сравнение себя с людьми, которые ставят перед собой аналогичные цели и добиваются схожих результатов. «Чем лучше ваше психическое здоровье, тем реже вы сравниваете себя с людьми, которые заставляют вас почувствовать себя неполноценными», — говорит Кэрол Рифф, психолог и стипендиат MIDMAC,

вая, обонятельная и болевая чувствительность снижается в разных точках периода средней взрослости, хотя эти изменения происходят более плавно и не столь заметны, как снижение зрения и слуха. Чувствительность к температурным изменениям остается высокой (Newman, 1982).

Двигательные навыки и время реакции. Другие биологические функции, такие как время реакции и сенсомоторные навыки, также изменяются в среднем возрасте. Увеличение времени реакции в период взрослости происходит довольно медленными темпами, начиная ускоряться в годы старости. Двигательные навыки могут ухудшаться, но показываемые результаты остаются на прежнем уровне, воз-

помощник директора Института проблем старения и стратегий взрослой жизни (Institute on Aging and Adult Life) при Висконсинском университете в Мэдисоне (Gallagher, 1993, p. 238). Фактически, когда человек в зрелом возрасте испытывает какие-то трудности, он чаще сравнивает себя с людьми, находящимися в худшем положении. Так, супружеская пара средних лет, чей дом пострадал от наводнения, может сравнивать свою ситуацию с положением соседей, с которыми случилось такое же несчастье, но которые вдобавок еще и лишились работы.

Кризис середины жизни грозит в первую очередь тем, кто склонен избегать самоанализа и использует защитный механизм отрицания, стараясь не замечать перемен, происходящих в его организме и в его жизни. В результате, 45-летний мужчина, все еще считающий, что он находится в прекрасной физической форме, может испытать эмоциональное потрясение, когда его 15-летний сын начнет обыгрывать его в баскетбол. «Такие люди ни за что не хотят расстаться со своими иллюзиями, — говорит Кесслер. — Они проявляют чудеса изобретательности, продолжая себя обманывать, пока наконец реальность не заявляет о себе в полный голос» (Gallagher, 1993, p. 235). Интересно отметить следующее: Кесслер полагает, что кризис середины жизни более типичен для состоятельных людей, чем для малоимущих и представителей рабочего класса. Очевидно, когда солидный счет в банке защищает вас от тягот и превратностей жизни, легче обманывать себя в отношении реалий среднего возраста.

Может быть, людям, которые спокойно относятся к достижению середины жизни, удалось развить некое психологическое качество или когнитивную способность, сродни мудрости? Пол Балтес, стипендиат MIDMAC и один из руководителей Института развития и обучения человека имени Макса Планка (Max Planck Institute for the Human Development and Education) в Берлине, определяет мудрого человека как обладающего обширными фактуальными и процедурными знаниями, умеющего оценивать события и информацию в более широком контексте и способного справляться с неопределенностью. Хотя быстрота и точность обработки информации у людей снижается как следствие биологических изменений, происходящих в нашем организме в середине жизни, способность пользоваться информацией остается прежней. Тем самым, хотя когнитивные процессы у человека средних лет и могут протекать медленней, чем у молодого человека, эффективность его мышления может быть выше. Дэвид Фезерман, член научного Совета по исследованиям в области социальных наук (Social Science Research Council), рассматривает эту возрастающую мудрость в перспективе жизненного пути человека:

> «Мудрость приходит к человеку не в 6 и не в 18 лет. Может пройти немало времени, прежде чем все ее компоненты будут собраны воедино. Время ее появления указывает на то, что в зрелом возрасте мы получаем новый импульс — новый способ понимания жизни, более ориентированный на служение людям. Вполне возможно, что забота о людях и есть тот "замковый камень" процесса жизни, который "отвергли строители"» (Gallagher, 1993, p. 243).

можно, благодаря длительной практике и опыту (Newman, 1982). Человек, который каждый день колет дрова или играет в теннис, будет, скорее всего, показывать в этих видах деятельности такие же результаты, как и прежде. Однако осваивать новые навыки становится все труднее.

Морфо-функциональные изменения. В среднем возрасте начинают происходить изменения структуры и функций внутренних органов и систем организма. Замедляется функционирование нервной системы, особенно после 50 лет (Newman, 1982). Скелет утрачивает былую гибкость и несколько сжимается. Кожа и мышцы начинают терять эластичность; отмечается тенденция к накоплению под-

кожного жира, особенно в некоторых областях, таких как, например, верхняя часть живота. Каждое десятилетие, считая с начала взрослости, количество крови, перекачиваемой сердцем, снижается на 8 %, и к среднему возрасту коронарные артерии сужаются почти на одну треть по сравнению с тем периодом, когда человеку было 20 с небольшим. Объем легких также уменьшается, а поскольку выносливость человека зависит от количества кислорода, поступающего к тканям организма, люди в среднем возрасте часто не в состоянии так напряженно работать, как раньше (Brody, 1979).

Менопауза и климактерий

Для женщин наиболее драматичным морфо-функциональным изменением является менопауза — событие, влекущее за собой разнообразные физические и психологические последствия. Термин климактерий относится к широкому спектру физических и эмоциональных проявлений, сопровождающих гормональные изменения в среднем возрасте. У женщин эти изменения включают в себя менопаузу, или прекращение менструаций; она знаменует собой окончание детородного периода в их жизни. В этом разделе мы рассмотрим связанные с менопаузой кратковременные и долговременные физические и эмоциональные изменения, а также разберем вопрос, касающийся применения заместительной терапии гормональными препаратами и других вспомогательных средств, позволяющих ослабить негативные последствия менопаузы. Хотя такой вещи, как «мужская менопауза» просто не существует в природе, несмотря на появление этого выражения в популярных изданиях, многие специалисты полагают, что у мужчин в среднем возрасте также происходят определенные изменения в сексуальной жизни, сопровождающиеся эмоциональной перестройкой. Мы рассмотрим также и эти изменения.

КЛИМАКТЕРИЙ

Широкий комплекс физических и эмоциональных симптомов, сопровождающих изменения репродуктивной функции в связи с угасанием деятельности половых желез в среднем возрасте. Климактерий затрагивает и мужчин, и женщин.

МЕНОПАУЗА

Необратимое прекращение менструаций, которое происходит в среднем возрасте и может сопровождаться физическими симптомами и интенсивными эмоциональными реакциями.

Физические изменения и симптомы. Менопауза у женщин наступает, как правило, в возрасте от 48 до 51 года, хотя она может начаться и несколько раньше или намного позже. Овуляция становится нерегулярной, а затем и вовсе прекращается. Одновременно уменьшается выработка эстрогенов, и репродуктивная система прекращает работу. Матка постепенно сжимается, несколько уменьшается размер грудных желез, по мере того как железистая ткань заменяется жировой тканью. Прекращение менструаций означает, что женщина более не способна рожать. В обыденном сознании менопауза связывается с такими физическими симптомами, как приливы жара и ночное потение и, реже, с головными болями, головокружениями, сердцебиениями и болями в суставах. Однако исследования показывают, что приливы жара (включая ночной пот) — единственный из этих симптомов, причи-

ной которого, вероятно, является сама менопауза (то есть понижение уровня эстрогенов) (Asso, 1983). До 75 % женщин сообщают о приливах жара во время менопаузы (Asso, 1983; Greenwood, 1984). У некоторых женщин потение по ночам бывает настолько обильным, что может стать причиной бессонницы. Другие симптомы, например, головные боли, также могут иметь место в период менопаузы, но они отмечаются, главным образом, у женщин, которые страдали от них и раньше, или же у тех, у кого менопауза протекает особенно тяжело (Asso, 1983). Лишь 15 % женщин в период климакса требуется медицинская помощь для лечения болезненных симптомов (Shepard, & Shepard, 1982).

Долговременные последствия климактерия. Снижение уровня эстрогенов, сопровождающее менопаузу, по-видимому, влечет за собой, по крайней мере, два, если не три долговременных последствия. Два из них точно установлены — это изменения костной массы и гениталий. Третье — коронарная недостаточность — вызывает споры.

Минеральная масса костей достигает у человека своего максимума, когда тот находится в возрасте от 25 до 40 лет, оставаясь затем в течение нескольких лет неизменной. После чего она начинает убывать как у мужчин, так и у женщин, но у женщин ее снижение оказывается примерно вдвое большим и происходит более быстрыми темпами (Asso, 1983). Кроме того, у женщин после 50 лет переломы костей, связанные с уменьшением костной массы, случаются в 6–10 раз чаще, чем у мужчин (Nathanson, & Lorenz, 1982). После менопаузы потеря костной массы у женщин значительно ускоряется. По-видимому, это обусловлено нехваткой эстрогенов, а не процессом старения как таковым. От остеопороза, болезни, связанной с уменьшением костной массы, страдает 25 миллионов американцев — большей частью женщины. Почти у половины всех женщин старше 50 лет, у которых климактерический период уже остался позади, случаются переломы костей, вызванные остеопорозом (McBean, Forgac, & Finn, 1994).

Второе долговременное физическое изменение, причина которого не вызывает сомнений, затрагивает гениталии. Убыль эстрогенов приводит к вагинальной атрофии. Мышечная ткань влагалища, а также половые губы и другие ткани, окружающие влагалище, сжимаются, становятся тоньше и суше. Во время полового сношения половые пути женщины увлажняются теперь не столь обильно. Влагалище может также стать короче и уже. Эти и другие изменения могут способствовать появлению болевых ощущений или кровотечения во время полового сношения (Asso, 1983; Shepard, & Shepard, 1982).

Однако подобные изменения вовсе не должны служить сигналом к прекращению половой жизни. Во-первых, они происходят постепенно, так что женщины как в период менопаузы, так и после нее могут продолжать активную половую жизнь. Во-вторых, если атрофия незначительна, можно помочь себе, пользуясь во время половых сношений специальными смазками и кремами. В-третьих, многие из указанных симптомов можно частично снять или даже вовсе устранить с помощью заместительной терапии эстрогенами (Asso, 1983; Shepard, & Shepard, 1982).

Менее очевидна связь менопаузы с сердечно-сосудистыми заболеваниями. До менопаузы процент таких заболеваний у женщин сравнительно низок; с наступле-

нием менопаузы он становится почти таким же, как у мужчин. Однако неясно, является ли причиной этого менопауза как таковая.

Изменения в эмоциональной сфере. У некоторых женщин физические изменения сопровождаются изменениями в эмоциональной сфере. Женщина в этот период может испытывать чувство подавленности или ощущать себя менее женственной, поскольку ее репродуктивная функция прекратилась. У бездетных женщин могут отмечаться чувства сожаления, утраты или даже депрессивные состояния. Но опять же, большинство женщин во время менопаузы не сталкиваются с подобными трудностями (Asso, 1983). Более того, ряд исследователей обнаружил, что в период менопаузы и после нее женщины начинают испытывать меньше проблем психологического характера по сравнению с теми годами, которые предшествовали климаксу.

У большинства женщин не отмечается каких-либо негативных реакций на менопаузу, — ни кратковременных, ни тем более продолжительных (Goodman, 1980; Neugarten, 1967; Neugarten, Wood, Kraines, & Loomis, 1968). В ходе одного исследования половина опрошенных женщин, находившихся в климактерическом или постклимактерическом периоде, сообщили, что «перемены» прошли у них «легко» или «относительно легко» (Goodman, 1980). Многие женщины после менопаузы начинают чувствовать себя более свободными и в большей степени контролировать свою жизнь. Они рады, что им не надо больше беспокоиться о менструациях и возможной беременности. Они также счастливы от того, что их активная материнская роль заканчивается и отныне они могут посвящать больше времени себе. Даже те женщины, которые не выражают большой радости по этому поводу, не испытывают каких-то особых волнений или подавленности. В действительности, их больше беспокоит не менопауза, а перспектива вдовства (Neugarten, 1967).

Интерпретация последствий менопаузы существенно зависит и от культуры, к которой принадлежит женщина. Культурные традиции, установки и стереотипы влияют на отношение женщины к самой себе, на ее поведение и на реальные физические симптомы. В некоторых индийских кастах, например, менопауза означает для женщины приобретение нового позитивного статуса. Ей больше не требуется оставаться в изоляции от общества и посвящать себя только мужу и семье. Она

Многие женщины в климактерический и постклимактерический периоды чувствуют себя вполне счастливыми, поскольку их активное материнство подходит к концу, и они могут посвящать больше времени себе.

может теперь наслаждаться как обществом мужчин, так и женщин, принимая активное участие в социальной жизни. Во время недавнего исследования группы индийских женщин ни одна из них не сообщила о каких-либо симптомах, часто связываемых с менопаузой: ни о плохом настроении, ни о депрессии, ни о головных болях (Flint, 1982). Ряд авторов высказывает мысль, что те многочисленные симптомы, которые отмечаются у некоторых женщин в период менопаузы, могут быть вызваны в значительной мере излишней озабоченностью западного общества проблемой сохранения молодости и привлекательности.

Заместительная терапия гормональными препаратами и другие лечебные методы. *Заместительная терапия гормональными препаратами* в виде добавок эстрогенов или прогестерона либо обоих гормонов сразу иногда используется для лечения как кратковременных, так и долговременных симптомов менопаузы (Dan, & Bernhard, 1989). Гормональная терапия помогает смягчить такой климактерический симптом, как приливы жара, и, по-видимому, способна замедлить или даже остановить процесс потери костной массы, хотя и не может повернуть его вспять (Shepard, & Shepard, 1982). В течение первых 5 лет после менопаузы потеря костной массы связана почти исключительно с убылью эстрогенов, и эта потеря может быть замедлена только с помощью заместительной терапии эстрогенами (McBean et al., 1994). Считается, что заместительная терапия гормонами способствует уменьшению числа сердечно-сосудистых заболеваний и летальных исходов в результате этих болезней (Stampfer et al., 1991). Остается неясным, помогает ли женщинам заместительная терапия эстрогенами справляться с эмоциональными проблемами, часто сопутствующими менопаузе.

Заместительная терапия исключительно эстрогеном может быть связана с повышенным риском заболевания эндометриальной гиперплазией (разрастанием внутренней оболочки стенки матки) и раком (Lee et al., 1986). Исследования позволяют говорить о возможной связи такой терапии с раком груди, правда доказательства здесь продолжают оставаться весьма шаткими. Считается, что применение одновременно и эстрогена, и прогестерона сводит к минимуму эти опасности и может повысить способность эстрогена предотвращать остеопороз (Gambrell, 1987).

Появляются все новые доказательства того, что и без гормональной терапии можно снизить потери костной массы, связанные с остеопорозом, если принимать в определенных дозах кальций. Достаточность кальция в детстве и в ранней взрослости помогает набрать костную массу, востребуемую на протяжении всей жизни. Кроме того, исследования показали, что у женщин, которые в постклимактерический период принимали по 800 мг кальция ежедневно, отмечалась меньшая потеря костной массы, чем у аналогичной группы женщин, принимавших в день менее чем по 400 мг кальция (Dawdaon-Hughes et al., 1990).

Наконец, регулярные упражнения с тяжестями в течение жизни также способствуют увеличению плотности костей и могут уменьшить риск остеопороза. Если женщины в постклимактерический период продолжают выполнять физические упражнения, они остаются сильными, гибкими и ловкими, в результате чего уменьшается вероятность того, что они упадут и сломают себе какую-нибудь кость (McBean

et al., 1994). Вот те виды спортивных занятий, которые, как считается, способствуют увеличению костной массы: бег, теннис, упражнения с тяжестями и аэробика. Чтобы упражнения принесли свои плоды, их необходимо выполнять, по крайней мере, три раза в неделю в течение 30–45 минут. Однако костная масса, наращенная с помощью упражнений, может быстро уменьшиться, если занятия прекратить. Вот что говорит физиолог Барбара Л. Дринкуотер: «Иногда приходится слышать, что, выполняя физические упражнения, мы "кладем в банк" свою костную массу в расчете на приличные проценты. На самом деле, как мне кажется, мы складываем в этом случае свои костные запасы в "кубышку" и, в лучшем случае, можем рассчитывать лишь на то, что в нее положили» (Skolnick, 1990, p. 1752).

Изменения у мужчин. У мужчин не происходит единичных, внезапных событий, сравнимых с менопаузой у женщин (Masters, Johnson, & Kolodney, 1982). Но нам известно, что у мужчин — как правило, на исходе пятого десятка — происходят определенные изменения, касающиеся их сексуальной активности. Как и в случае женщин, степень этих изменений варьирует в широких пределах, в зависимости от особенностей личности мужчины и того образа жизни, который он ведет. Некоторые изменения у мужчин обусловлены физиологическими факторами, в частности уровнем андрогенов, мужских половых гормонов. Но, в отличие от эстрогенов, количество которых в период менопаузы быстро сокращается, содержание андрогенов уменьшается постепенно в течение более длительного периода времени. Несмотря на это, у некоторых мужчин отмечаются определенные физические симптомы, такие как импотенция, частое мочеиспускание и язвенная болезнь (Ruebsaat, & Hull, 1975). Другие жалуются на чувство неуверенности, нервозность, усталость и подавленность. Хотя некоторые симптомы и могут быть вызваны изменениями в уровне гормонов, бóльшая их часть обязана своим происхождением психологическому стрессу, обусловленному, например, трудностями на работе, пресыщенностью сексуальными отношениями с супругой, многочисленными семейными обязанностями или страхом потерять здоровье.

Как вы увидите далее, физиологические и психологические изменения, связанные со средним возрастом, отражаются на сексуальной жизни как мужчин, так и женщин. На удовлетворенность людей сексуальными отношениями оказывает огромное влияние то, как они реагируют на изменения, происходящие с ними в середине жизни.

Сексуальность в среднем возрасте

В среднем возрасте частота половых сношений как у мужчин, так и у женщин, как правило, уменьшается, хотя многие люди, отличающиеся хорошим здоровьем, могут наслаждаться сексуальной жизнью — и наслаждаются ею — до и даже после 70 лет. Как было уже сказано, это снижение половой активности можно частично объяснить физиологическими изменениями. Но сексуальная жизнь в среднем возрасте может затухать также и по причине плохого здоровья или недостатка возможностей для ее продолжения. Проблемы со здоровьем, влияющие на сексуаль-

ную активность, включают в себя такие физические и психические недуги, как гипертония, диабет, сердечно-сосудистые заболевания и депрессия. Лекарства, применяемые для лечения этих болезней, также могут дать нежелательный побочный эффект. Например, бета-адренергические блокаторы, используемые при лечении заболеваний коронарных артерий, могут вызывать у мужчин импотенцию. Различные транквилизаторы тоже могут способствовать угнетению сексуального желания как у мужчин, так и у женщин. Дефицит времени, связанный с усиливающейся в среднем возрасте медлительностью, также негативно сказывается на сексуальном желании. Выполнение профессиональных и семейных обязанностей оставляет многим супругам очень мало времени и энергии на интимные отношения. Кроме того, многих людей отвлекают от сексуальной жизни межличностные и семейные проблемы (Weg, 1989).

В среднем возрасте многие люди меняют свое представление о сексуальности, которое теперь включает в себя и понятие чувственности (sensuality) [1], подразумевающее широкий спектр выразительных движений, которые могут как вести, так и не вести к половому акту. Объятия, держание за руку, прикосновения и поглаживания являются в такой же мере знаками внимания и любви, как и выражением сексуального желания (Weg, 1989).

Как мы уже видели, у женщин в среднем возрасте происходят разнообразные постепенные физиологические изменения, связанные с менопаузой. Эти изменения не снижают способность женщин вести активную половую жизнь. Однако по этой причине женщине может понадобиться больше времени на то, чтобы достичь оргазма. Схожее замедление отмечается и у мужчин, у которых эрекция теперь может наступать не так быстро. В результате, и мужчинам, и женщинам требуется больше времени для проведения полноценного полового акта, а это зачастую приводит к тому, что партнеры начинают отдавать предпочтение таким любовным отношениям, которые направлены на достижение взаимного удовлетворения, а не на немедленную реализацию сексуального желания (Weg, 1989). Согласно Мастерсу, Джонсону и Колодни (Masters, Johnson, & Kolodney, 1982), мужчины средних лет нередко способны продлевать эрекцию, что соответствует увеличению времени, которое требуется женщине среднего возраста для достижения любрикации (увлажнения) влагалища.

Исследования показали, что у мужчин средних лет возрастает тревожность по поводу сексуальных отношений и неудовлетворенность ими (Featherstone, & Hepworth, 1985). Эти проявления могут быть частично обусловлены рядом психосоциальных факторов, которые включают в себя перенапряжение на работе и скуку. Ухудшение физического состояния также может сказываться на сексуальной функции. Мужчины, которых можно назвать сексуально тревожными и у которых был хотя

[1] Точное значение этого слова, широкого употребляемого как в литературном английском языке, так и — в качестве термина — в философских и психологических текстах, трудно передать кратко по-русски. Учитывая контекст, следует подчеркнуть, что речь здесь идет не столько о чувственном, плотском наслаждении, сколько об экспрессивной стороне любви. В среднем возрасте «зримые», «слышимые», «осязаемые» знаки любви начинают играть не меньшую (если не большую) роль в жизни мужчин и женщин, чем ее «прямое» доказательство. При таком понимании «чувственность» значительно ближе к сентиментально-романтической чувствительности, чем к эротике. — *Прим. науч. ред.*

бы один случай импотенции или неполной эрекции, могут посчитать, что возраст ослабил их способность вести сексуальную жизнь. Чтобы избавить себя от новых «неудач», они могут просто отказаться от половых отношений. Некоторые мужчины приписывают свою импотенцию скуке, вызванной многолетними отношениями с супругой; они могут завести интрижку на стороне, часто с более молодой женщиной.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Назовите некоторые из основиых измеиений, пронсходящих в среднем возрасте в сенсорной и моторной сферах человека.
2. Опншите кратковременные н долговременные физнческне н эмоциональные измеиения, связаниые с менопаузой.
3. Какне нзменения отмечаются у людей среднего возраста в сексуальиой жизнн?

С естественными физическими изменениями, имеющими место в середине жизни, связаны и перемены в состоянии здоровья человека — некоторые из них знаменуют собой начало той или иной болезни. В следующем разделе мы рассмотрим вопрос о том, что значит быть человеком среднего возраста с точки зрения здоровья.

ЗДОРОВЬЕ И БОЛЕЗНИ

По мере старения организм становится все более уязвимым для различных заболеваний. Заболевая или наблюдая за болезнью своих знакомых, люди средних лет все чаще задумываются о процессе старения и неизбежности смерти. В этом разделе мы разберем те серьезные заболевания, которыми люди среднего возраста страдают чаще всего; рассмотрим кумулятивные эффекты вредных и полезных для здоровья жизненных привычек; проследим связь между расовой принадлежностью и бедностью, с одной стороны, и здоровьем — с другой; а также исследуем зависимость между стрессом и болезнями.

Главные болезни среднего возраста

Несчастные случаи, наибольшую часть которых составляют дорожно-транспортные происшествия, являются основной причиной смерти американцев в возрасте до 44 лет. После этого возраста люди все чаще умираютв результате каких-либо заболеваний (National Center for Health Statistics, 1995). Лечение от тех или иных болезней становится у людей средних лет одной из главных жизненных забот, причем некоторые из этих недугов затрагивают представителей одного пола в большей степени, чем представителей другого (см. табл. 16-1). Почти на всем протяжении жизни уровень смертности у мужчин любого конкретного возраста вдвое выше этого показателя у женщин того же возраста. По сравнению с женщинами, мужчинам чаще приходится работать в опасных условиях; они меньше заботятся о своем здо-

ровье, поскольку их учили, что мужчина не должен обращать внимание на боль; они реже обращаются к врачу; им может быть свойственна бо́льшая генетическая предрасположенность к заболеваниям.

К болезням, которые чаще всего поражают людей среднего возраста, относятся следующие.

- *Сердечно-сосудистые заболевания*, включающие, среди прочих, болезни сердца, артериосклероз и гипертонию, — являются в Соединенных Штатах основной причиной смерти. От болезней сердца в США умирают 35 % людей всех возрастов и 28 % в возрасте от 45 до 64 лет (National Center for Health Statistics, 1995). На протяжении всего среднего возраста стать жертвой этих заболеваний грозит в первую очередь мужчинам. До наступления менопаузы женщины в меньшей степени, чем мужчины, подвержены сердечным приступам, частично благодаря тому, что их организм вырабатывает эстрогены. После менопаузы болезни сердца становятся серьезной проблемой и для женщин, но даже тогда в каждой возрастной категории от внезапных сердечных приступов их умирает меньше.
- *Рак* — вторая основная причина смерти американцев, причем в последние годы он стал лидирующей причиной смерти людей в возрасте от 45 до 64 лет (National Center for Health Statistics, 1995). При этом общий показатель смертности от рака продолжает расти. Рак также поражает чаще мужчин, чем женщин, хотя разница в показателе смертности между первыми и вторыми здесь не столь значительна, как при болезнях сердца. Мужчины средних лет, как правило, умирают от рака легких, но в последнее время и женщины все чаще становятся его жертвой (National Center for Health Statistics, 1995).
- *Диабет* — еще одно заболевание, которое в среднем возрасте дает о себе знать все чаще и чаще, принимая при этом все более острую форму; к тому же

Таблица 16-1

Основные причины смертн мужчнн и женщин в возрасте от 45 до 64 лет [1]

Причнна	Мужчииы	Женщины
Болезнн сердца	314,1	122,7
Рак	306,7	245,0
Несчастные случан	42,6	15,8
Болезни сосудов мозга	33,7	26,5
Хронические болезни печени	31,3	12,2
Хронические болезни легких	29,0	22,5
ВИЧ-инфекция	28,7	< 3,0
Самоубийства	23,1	6,9
Диабет	23,0	9,8
Пневмоння	13,6	7,7

Источник: National Center for Health Statistics (1995).

[1] Категорни причин расположены в соответствии с убыванием показателя смертиости у мужчин. Цифры отражают ежегодное количество смертей, приходящихся на 100 тысяч жителей США.

диабет может осложняться и другими физическими недугами, влекущими за собой серьезные последствия. Половина всех диабетиков в Соединенных Штатах, а их здесь насчитывается 3 миллиона, — это люди в возрасте от 45 до 64 лет (Ebersole, 1979), причем эта болезнь затрагивает приблизительно равное число женщин и мужчин (National Center for Health Statistics, 1955).

- *Болезни органов дыхания* — также одна из проблем, с которыми сталкиваются люди среднего возраста. Мужчины гораздо чаще, чем женщины, заболевают бронхитом, астмой и эмфиземой (National Center for Health Statistics, 1990).
- *Болезни, связанные с ВИЧ-инфекцией* — седьмая по значимости причина смерти мужчин среднего возраста, чего нельзя сказать о женщинах.

Некоторые болезни среднего возраста носят менее опасный характер, но они все же не позволяют человеку вести по-настоящему полноценную жизнь. Например, многим людям средних лет обоего пола немалые неудобства причиняет артрит.

Кумулятивные эффекты жизненных привычек

Несмотря на всю реальность названных заболеваний, большинство людей в среднем возрасте все-таки не подвержены серьезным, угрожающим жизни формам какого-либо из них. Средняя продолжительность жизни тех, кто уже достиг 45-летнего возраста, составляет в США примерно 79 лет (National Center for Health Statistics, 1995). Свыше 80 % тех, кому исполнилось 45 лет, должны, согласно прогнозам, сохранить в целом хорошее здоровье до 65-летнего возраста. Некоторые специалисты обращают наше внимание на то, что, хотя средняя продолжительность жизни населения любой части нашей планеты до сих пор существенно не превысила 85-летний рубеж, значительная часть людей сохраняет в среднем возрасте относительно хорошее здоровье.

Эффекты здорового образа жизни. Вышеуказанный факт можно частично приписать здоровому образу жизни. Благодаря правильному питанию, дозированным занятиям физкультурой и возможности регулярно получать медицинскую помощь, многие взрослые люди могут продлить период активной жизни (Fries, & Crapo, 1981; Siegler, & Costa, 1985). И действительно, большинство специалистов полагают, что, регулярно выполняя физические упражнения, избегая воздействия стрессовых факторов и соблюдая диету, люди среднего возраста способны замедлить процесс старения и сохранить энергию молодости и чувство благополучия (Fries, & Crapo, 1981). Многочисленные исследования показали, что регулярные физические упражнения до и после наступления среднего возраста способствуют повышению физических способностей и выносливости (Weg, 1983). Некоторые виды упражнений — особенно занятия аэробикой — специально предназначены для повышения работоспособности сердца и легких, снабжая организм дополнительным количеством кислорода. Когда люди старшего возраста, ведущие малоподвижный образ жизни, выполняют несложные упражнения, хотя бы в течение короткого времени, они становятся заметно сильнее, а их сердце и легкие начинают

функционировать намного эффективнее (Sidney, 1981). Регулярные физические нагрузки замедляют процесс разрушения мышечной ткани и способствуют уменьшению жировых отложений. Они могут также предотвратить разрушение суставов и помогают человеку в борьбе с некоторыми видами артрита (Brody, 1979).

Кумулятивные эффекты вредных привычек. В среднем возрасте начинают самым серьезным образом сказываться накопленные последствия вредных привычек. Как правило, хронические заболевания возникают еще задолго до того, как их выявляет врач. Самые серьезные из них бывают вызваны курением сигарет.

Таблица 16-2

Болезни и образ жизни

Болезни/Расстройства	Особенности образа жизни и связанные с ним факторы
Болезни сердца и кровеносной системы	Пища с высоким содержанием жиров, солей и рафинированных углеводов; переедание; малоподвижность; курение; злоупотребление алкоголем; хронический стресс; тип личности
Инсульты	Малоподвижность; пища с недостаточным содержанием клетчатки и повышенным содержанием жиров и солей; злоупотребление алкоголем (все это — факторы, способствующие атеросклерозу, артериосклерозу, гипертонии и нарушениям мозгового кровообращения)
Остеопороз, болезни зубов и десен	Несбалансированное питание — недостаток в пище кальция, белков, витамина К, фтористых соединений, магния и витамина D; малая физическая активность; низкий уровень эстрогенов — у женщин
Болезни органов дыхания (например, эмфизема)	Курение; загрязнение воздуха; малоподвижность
Ожирение	Недостаточная трата калорий (малоподвижность); сидячий образ жизни; излишек поглощаемых калорий; сильный стресс; злоупотребление алкоголем; низкая самооценка.
Рак	Возможная корреляция с типом личности; стресс; подверженность в течение длительного времени воздействию средовых канцерогенов; нерегулярное питание (недоедание и переедание); радиация; половые стероидные гормоны; пищевые добавки; курение; промышленные канцерогены (например, асбест); вирусы; пониженный иммунитет
Деменция и некоторые виды потерн памяти	Неполноценное питание; продолжительные болезни и постельный режим; употребление наркотических веществ; анемия; другие органические заболевания; тяжелые утраты; социальная изоляция
Сексуальная дисфункция	Сексуальное невежество (пожилого человека и общества в целом); давление социальных стереотипов; ранняя социализация; неподходящий сексуальный партнер или его отсутствие; применение лекарственных препаратов (например, противогипертонических); длительное воздержание; серьезные заболевания

Источник: Weg R. (1983). Changing physiology of aging in W. Woodriff & I. E. Birren (Eds.), Aging: Scientific perspectives and social issues (p. 274). Monterey, CA: Brooks Cole. Воспроизведено с разрешения издателя.

В среднем возрасте становятся заметными последствия длительного злоупотребления алкоголем.

Курение способствует возникновению рака (легких, полости рта, глотки, гортани, пищевода, толстой кишки, желудка, поджелудочной железы, шейки матки, почек, мочеиспускательного канала и мочевого пузыря), болезней органов дыхания, сердечно-сосудистых заболеваний, артериосклероза, гипертонии и иных болезней. Из более чем 2 миллионов умерших в Соединенных Штатах в 1990 году 20 % (400 тысяч человек) скончались от болезней, связанных с курением. Более 25 % всех смертей людей в возрасте от 35 до 64 лет происходит по причине курения. И это не удивительно, поскольку установлено, что 43 ингредиента сигаретного дыма, — включая никотин, — обладают канцерогенными свойствами (Bartecchi, Mackenzie, & Schrier, 1995).

Несмотря на то что в течение вот уже более 30 лет десятки общественных и частных организаций, занимающихся вопросами здравоохранения, проводят разъяснительную кампанию о вреде курения, каждый четвертый взрослый американец — а это 46 миллионов человек — продолжает курить. Хотя число курильщиков заметно снизилось по сравнению с 60-ми годами, когда курил 41 % взрослого населения, органы здравоохранения озабочены тем, что процент курящих людей в период с 1990 по 1993 год не уменьшился, несмотря на их постоянные усилия привлечь внимание общественности к проблеме курения. Тот факт, что сигареты попрежнему продолжают пользоваться спросом, можно частично объяснить эффективной рыночной политикой их производителей, постоянно снижающих цены на свою продукцию, что делает сигареты более доступными. В 1987 году дешевые марки сигарет составляли на рынке лишь 10 % табачных изделий; 6 лет спустя доля их возросла до 36 %. Группы населения, наиболее подверженные соблазну курения, включают черных мужчин, индейцев, коренных жителей Аляски, людей с низким уровнем образования, а также тех, кто находится ниже черты бедности (Bartecchi et al., 1995).

Регулярное курение — это всего лишь одна из вредных привычек, способствующих возникновению хронических заболеваний. На здоровье человека через какое-то время отзывается употребление любого наркотического вещества, включая алкоголь. По мере того как человек стареет, его печени и почкам становится все сложней перерабатывать повышенные дозы наркотических веществ. Вред, наносимый этим органам, начинает давать о себе знать именно в среднем возрасте (Rowe, 1982). В 1990 году примерно 100 тысяч смертей в США, которые можно было бы предотвратить, были вызваны употреблением алкоголя, а наркотики стали причиной смерти 20 тысяч человек (Bartecchi et al., 1995).

Отдаленные последствия курения, злоупотребления алкоголем и использования иных наркотических средств часто взаимодействуют с другими устоявшимися жизненными привычками, такими как правильное и неправильное питание или регулярные физические упражнения. В табл. 16-2 приведены некоторые из жизненных привычек, ставших составными частями образа жизни, которые способствуют развитию хронических заболеваний (Weg, 1983).

Раса, бедность и здоровье

Болезни и смерть ложатся тяжелейшем бременем на группы меньшинств и бедные слои общества. Это ясно проявляется как в среднем возрасте, так и во все остальные периоды жизни. Плохое состояние здоровья этой части населения связано в значительной степени с нездоровым образом жизни, включающим курение, употребление алкоголя и наркотиков, неправильное питание. Последствия этих негативных привычек оказываются для данных групп населения просто катастрофическими. Например, в возрастной группе от 45 до 64 лет показатель смертности афроамериканцев составляет 1310 умерших на 100 тысяч жителей, в то время как у белых он равен 706 на 100 тысяч человек (Kovar, 1992; National Center for Health Statistics, 1995).

Статистика показывает, что афро-американцы чаще, чем белые, умирают от сердечных заболеваний, гипертонии, рака, диабета, несчастных случаев, в результате убийств и от СПИДа. Испаноязычные американцы также чаще, чем белые, умирают от инфекционных заболеваний, диабета, гипертонии и СПИДа (National Center for Health Statistics, 1990, 1995).

Эти проблемы со здоровьем обусловлены рядом социальных факторов. Несмотря на то что медицинское вмешательство может уменьшить негативные последствия многих заболеваний — а иногда и полностью излечить человека от них, — афроамериканцы и испаноязычные американцы прибегают к помощи врача, как правило, лишь тогда, когда возникает реальная угроза для их жизни. Недостаток средств и неучастие в системе медицинского страхования приводят к тому, что эти группы населения не проходят медицинских обследований, позволяющих обнаружить болезнь на раннем этапе ее протекания (Harlan, Bernstein, & Kessler, 1991; Kravitz, Pelaez, & Rothman, 1990; Solis et al., 1990).

Исследования показали, что испаноязычные американцы, например, реже, чем белые и афроамериканцы, обзаводятся медицинскими страховыми полисами и что у них в 2 раза чаще, чем у белых, первичным обращением к врачу оказывается попадание в больницу. Доступ испаноязычных американцев к профилактическим средствам медицинской помощи бывает затруднен вследствие культурного и языкового барьера. Данные свидетельствуют, что те из них, кто владеет английским языком, пользуются медицинскими услугами чаще тех, кто говорит только на испанском (Council on Scientific Affairs, 1991). Вредные привычки, ведущие к усилению риск-факторов, неразрывно связаны с чувством безнадежности и тяжелыми социальными условиями (Williams, 1992). Курение, употребление спиртного и наркотиков, неумеренность в еде помогают многим людям справляться с ежедневными стрессами. Один специалист, наблюдая курящих афро-американцев, заметил, что сигареты

«позволяют им распрямиться и смело встретить трудности, успокоиться, когда напряжение становится почти непереносимым» (Mausner, 1973). Согласно данным Американского онкологического общества (American Cancer Society), треть афроамериканцев курит, чтобы ослабить стресс (U.S. Dept. of Health and Human Services, 1985). Хотя эти вредные привычки и могут негативно сказаться на здоровье через какое-то время, они тем не менее являются для бедных и обездоленных своего рода источником неотложной терапевтической, психологической и социальной помощи, позволяя им справляться со стрессами повседневной жизни (Williams, 1992).

Стресс и болезни

Появляется все больше свидетельств, что образ жизни людей оказывает огромное влияние на их здоровье. Стресс, по-видимому, играет определенную роль в развитии многих болезней среднего возраста. Например, предполагается, что болезни сердца обусловлены сложной взаимосвязью таких факторов, как образ жизни, особенности личности, генетическая предрасположенность и стресс. Поскольку мужчины чаще, чем женщины, становятся жертвой сердечных заболеваний, большинство исследований стресс-факторов и болезней сердечно-сосудистой системы проводится именно на мужчинах. Рассмотрим, что удалось выявить в ходе этих исследований, сосредоточив при этом свое внимание на типе личности и на отношении человека к стрессу, который может восприниматься им как возможность проверить свои силы или как серьезная неприятность.

Тип личности. В процессе одного такого исследования, проведенного Розенманом (Rosenman, 1974), были обследованы 3400 мужчин в возрасте от 39 до 59 лет. Через 2,5, 4,5 и 8,5 года их обследовали снова, чтобы определить, как характер поведения мог влиять на частоту сердечных заболеваний. Мужчины были разделены по группам, в соответствии с устойчивыми чертами личности. На одном полюсе оказались те, чья личность была отнесена исследователями к *типу А*. Людей этого типа отличает состязательность, неугомонность, ориентация на достижение и агрессивность; они часто проявляют недружелюбность, отличаются нетерпеливостью и всегда готовы к активным действиям. Кроме того, лицевые мышцы у них часто бывают напряжены, они говорят громко, отрывисто и раздраженно, и им постоянно не хватает времени. Противоположный полюс был представлен теми, чья личность относится к *типу Б*. Они неагрессивны, терпеливы, дружелюбны и не напряжены. Остальные заняли промежуточное положение между этими двумя полюсами. Различия между представителями типов А и Б бывают заметны далеко не всегда. Их поведение различается, главным образом, в ситуациях, бросающих вызов способностям человека (особенно, интеллектуальным), или в ситуациях конкурентной борьбы (Carver, & Humphries, 1982; Rosenman, & Chesny, 1982). В исследовании Розенмана явными представителями типа А или Б были около 10 % испытуемых.

В начале исследования никто из мужчин не страдал каким-либо сердечно-сосудистым заболеванием. В ходе последующих наблюдений было обнаружено, что у представителей типа А в 2 раза чаще, чем у отнесенных к типу Б, развивалась патология коронарных (питающих сердечную мышцу) сосудов и в 2 раза чаще случались сердечные приступы с летальным исходом. Исследователи установили, что биохи-

мические свойства организма людей типа А и тех, кто страдает хроническими сердечными заболеваниями, очень схожи. У представителей типа А был обнаружен более высокий уровень холестерола, повышенная свертываемость крови и, в часы работы, повышенное содержание гормонов стресса в крови по сравнению с мужчинами типа Б. У испытуемых типа Б редко, если вообще когда-либо, возникали сосудистые заболевания ранее 70-летнего возраста, независимо от того, употребляли ли они жирную пищу, много ли они курили и выполняли ли они физические упражнения (Eisendorfer, & Wilkie, 1977; Rosenman, 1974).

Эти результаты производят сильное впечатление, однако следует иметь в виду, что 90 % мужчин, участвовавших в исследовании, оказались где-то между двумя полярными группами и что у некоторых из них также возникли коронарные проблемы. Аналогично этому, большинство мужчин среднего возраста также не подпадает ни под одну из этих полярных категорий.

Кроме того, не все исследователи обнаруживают столь же тесную связь между принадлежностью человека к типу А и сердечными болезнями (Booth-Kewley, & Friedman, 1987), и не все черты личности типа А в равной степени связаны с такими болезнями. С сердечными заболеваниями, по-видимому, связаны в первую очередь такие особенности личности, как агрессивность и стремление побеждать любой ценой. С другой стороны, повышенное рвение в работе к ним не ведет. Стереотипные представления, что трудоголики подвержены сердечным приступам, скорей всего, ошибочны.

Интересно отметить и то, что другие особенности личности, в первую очередь предрасположенность к депрессиям, тоже связаны с риском сердечных заболеваний (Booth-Kewley, & Friedman, 1987). Ряд исследований показал, что депрессии являются более сильным прогнозирующим параметром риска заболеваний сердца, чем личность типа А. Менее выраженные связи были обнаружены между болезнями сердца и проявлениями недружелюбности, раздражительностью и тревожностью.

Вызов или дистресс. Важно понять, какие виды стресса опасны для здоровья. Не является ли стрессом уже само вступление в средний возраст? Ведь это то время, когда приходится переопределять цели, приспосабливаться к меняющимся внутрисемейным ролям, уступать место более молодым или справляться с первыми признаками биологического старения? В табл. 16-3 приведен перечень событий, с которыми людям приходится сталкиваться в течение своей жизни. Каждая ситуация оценивалась представителями всех возрастных групп по 100-балльной шкале в соответствии с тем, насколько сильным стрессором она является. Смерть супруга, например, была расценена как наиболее тяжелое событие в жизни и получила 100 баллов. Необходимость же изменить привычный рацион питания, по мнению большинства, не столь уж большая тягота, которая заслуживает не более 15 баллов. Поскольку средний возраст — это как раз то время, когда люди теряют своих супругов вследствие их смерти, развода или решения жить порознь, и в их жизни происходят такие неприятные события, как досрочный выход на пенсию или болезни, — то нетрудно понять, что этот период жизни обладает чрезвычайно высоким потенциалом для развития стресса.

Но стресс вызывают не сами по себе жизненные обстоятельства. Значение, которое конкретный человек придает какому-то событию, его специфическая реакция

Именно субъективная реакция человека на какое-либо событие, а не событие само по себе, определяет уровень стресса.

на него будут определять силу стресса. Исследователи неоднократно указывали, что одно и то же событие может стать для одного человека принимаемым вызовом, а для другого — причиной дистресса (Chiriboga, & Cutler, 1980; Lazarus, 1981). Периодическое столкновение со стрессогенными событиями может стать важным стимулом или толчком к дальнейшему развитию личности. Если какое-то событие ожидается или предвидится, оно может вызвать меньший стресс, чем в том случае, когда оно происходит внезапно. Вдобавок, воздействие какого-то одного стрессора может зависеть и от других проблем, которыми человек озабочен в данный момент (отсутствие денег, проблемы юридического характера, семейные неурядицы), а также от того, в какой степени неприятное событие отражается на привычном укладе жизни и насколько оно угрожает личному благополучию человека. Лазарус (Lazarus, 1981) считает, что масса мелких, повседневных забот и проблем иногда создает более стрессогенную, в конечном счете, ситуацию, чем какие-то значительные события в жизни (см. приложение «Мелочи жизни» и стресс»).

Усилить или ослабить воздействие стресса также может то, как конкретный человек пытается с ним справиться. Многие полагают, например, что люди, сдерживающие свой гнев, в первую очередь подвержены соматическим заболеваниям, являющимся следствием стресса. Однако это мнение отнюдь не бесспорно. Один автор в критическом обзоре литературы, посвященной исследованиям поведения обладателей личности типа А, обнаружил, что многие из этих крайне напряженных людей часто дают выход своим гневным чувствам. Они, так сказать, «разряжаются», но в отдельных случаях такие эмоциональные выплески приводят их в еще более раздраженное состояние. И у этих людей сердечные приступы случаются довольно часто. Когда происходят стрессогенные события, угрожающие благополучию человека, особенно те, что заставляют острее ощутить собственное бессилие, то это ощущение помогает человеку вернуть самообладание (Taveris, 1983).

Таблица 16-3

События в жизни человека и уровень стресса

Событие	Уровень стресса (в баллах)
Смерть одного из супругов	100
Оставление дома повзрослевшими детьми	29
Развод	73
Размолвки с родными супруга (супруги)	29

Раздел имущества супругов	65
Личный успех в важном деле	28
Тюремное заключение	63
Поступление супруга (супруги) на работу или его (ее) увольнение	26
Смерть ближайшего родственника	63
Поступление в школу или ее окончание	26
Травма или болезнь	53
Изменение условий жизни	25
Вступление в брак	50
Изменение жизненных привычек	24
Увольнение с работы	47
Неприятности с начальством	23
Примирение супругов	45
Изменение графика или условий работы	20
Выход на пенсию	45
Переезд на новое место жительства	20
Ухудшение здоровья одного из членов семьи	44
Переход в другую школу	20
Беременность	40
Изменения в проведении досуга	19
Проблемы в сексуальной жизни	39
Изменение характера религиозной деятельности	19
Прибавление в семье	39
Изменение характера общественной деятельности	18
Перестройка в собственном бизнесе	39
Залог имущества или получение ссуды на сумму менее 10 тысяч долларов (из расчета цен 1967 года)	17
Изменение финансового положения	38
Изменение режима сна	16
Смерть близкого друга	37
Изменение частоты встреч с ближайшими родственниками	15
Смена профессиональной деятельности	36
Изменение привычного рациона	15
Изменение числа супружеских споров	35
Отпуск или каникулы	13
Залог имущества или получение ссуды на сумму более 10 тысяч долларов (из расчета цен 1967 года)	31
Рождественские хлопоты	12
Лишение права на выкуп заложенного имущества	30
Мелкие нарушения закона	11
Изменение должностных обязанностей	29

Источник: The Social Readjustment Rating Scale by T. H. Holmes and R. H. Rahe, Journal of Psychosomatic Research, *1967,* 11(2), *213–218. Copyright 1967, Pergamon Press, Ltd.*
Воспроизведено с разрешения издателя.

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: «МЕЛОЧИ ЖИЗНИ» И СТРЕСС

У вас никогда не возникало желания дать волю своим чувствам, когда количество неприятных мелочей жизни начинало переваливать через край: когда дружелюбные работники химчистки прожигали дыру на вашем новом костюме; когда вы целый час наблюдали габаритные огни стоящего впереди автомобиля, вместо того чтобы все это время следить за развитием событий в первом акте нашумевшего спектакля, на который вы стремились попасть не один месяц? Обычными следствиями подобных неприятных происшествий становятся небольшие вспышки раздражения, чувства досады и негодования — по крайней мере, именно такой точки зрения придерживались психологи до последнего времени. Но, по мнению Ричарда С. Лазаруса (Lazarus, 1981) и его коллег из Калифорнийского университета в Беркли, последствия таких неприятностей могут быть гораздо более серьезными.

Стараясь проверить это предположение и определить, уравновешивают ли приятные, повышающие настроение события негативные последствия повседневных неурядиц, исследователи в течение года вели наблюдение за сотней мужчин и женщин в возрасте от 48 до 52 лет. В начале исследования каждый человек должен был оценить в баллах значимость 24 жизненных событий, подобно тому, как это делали принимавшие участие в исследовании Холмса и Рае (см. табл. 16-3). Кроме того, участники исследования ежемесячно заполняли состоящий из 117 пунктов перечень досадных происшествий и насчитывавший 135 пунктов перечень приятных событий. (Некоторые из пунктов этих перечней приведены ниже.) Чтобы узнать, как досадные и приятные события в жизни отражались на здоровье людей, в начале и конце года исследуемых просили заполнить анкету, вопросы которой касались их физического и психического здоровья; помимо этого, осуществлялся и другой текущий контроль за состоянием их здоровья.

Результаты этого исследования поставили под сомнение утверждение, что основной причиной стресса являются значительные события в жизни. Согласно Лазарусу и его коллегам, физическое и психическое здоровье человека обусловливается в гораздо большей степени повседневными мелкими заботами и неприятностями, а не значительными жизненными событиями. У участников исследования, жизнь которых была переполнена небольшими неприятностями и массой хлопот, отмечалось намного больше проблем со здоровьем — как физического, так и психического характера, — чем у тех, чья жизнь протекала спокойно. У тех же, в чьей жизни случались такие важные события, как развод или смерть близкого родственника, в период исследования не отмечалось каких-то серьезных нарушений здоровья. Что касается тех людей, на чьем физическом и психическом здоровье отразились какие-то значительные жизненные события, то последние происходили в их жизни за 2,5 года до начала исследования. Тем самым, хотя между важными событиями в жизни и здоровьем существует долговременная связь, самочувствие человека в тот или иной момент времени, по-видимому, обусловлива-

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Назовите основные заболевания, которым подвержены люди среднего возраста, и покажите связь между вредными привычками и возникновением этих болезней.
2. Почему у представителей меньшинств и малоимущих слоев населения проблемы со здоровьем приобретают особенно острый характер?
3. Как тип личности (тип А в сравненни с типом Б) влияет на способ совладания человека со стрессом?

Мы рассмотрели сохранение и изменение физических возможностей человека в среднем возрасте. Нам предстоит обсудить не менее важную тему, а именно: что происходит в этот период с нашим интеллектом. Следующий раздел как раз и будет посвящен познанию в период средней взрослости.

ется прежде всего мелкими жизненными проблемами.

Нельзя сказать, чтобы между серьезными событиями в жизни и мелкими неприятностями не было связи. Так, развод, смерть одного из супругов или даже вступление в брак могут повлечь за собой массу дополнительных трудностей. Например, мужчина, который развелся со своей женой после 30 лет совместной жизни, может обнаружить, что он не умеет толком готовить, делать домашнюю уборку и не способен найти другого сексуального партнера.

Разумеется, не все реагируют на повседневные неурядицы одинаково. Особенности нашей личности и стиль совладающего поведения влияют на то, чем мы на них ответим. Кроме того, Лазарус установил, что почувствуем мы себя сломленными или нет, будет зависеть от частоты, продолжительности и силы напряжения. Если мы не можем найти бумажник или занозили ногу, то уведомление из банка о том, что на нашем лицевом счету пусто, скорее выбьет нас из колеи, чем сознавание того, что в остальном у нас все в порядке.

Способны ли здесь сыграть свою положительную роль те небольшие радости, которые время от времени дарит нам жизнь? Может ли сообщение о том, что нам прибавили зарплату или теплое отношение к нам со стороны близких компенсировать те отрицательные чувства, которые накапливаются у нас под влиянием повседневных забот и неприятностей? К сожалению, исследователи определили, что небольшие приятные события в жизни лишь в незначительной степени ослабляют негативный эффект досадных происшествий.

«Горячая десятка» источников плохого и хорошего настроения (по Лазарусу)

Источники плохого настроения

1. Беспокойство по поводу своего веса.
2. Состояние здоровья одного из членов семьи.
3. Повышение цен на товары первой необходимости.
4. Поддержание порядка в доме.
5. Загруженность текущими делами.
6. Потеря какой-то вещи.
7. Работа во дворе и внешний ремонт дома
8. Финансовые вопросы (квартплата, налоги и т. д.).
9. Преступность.
10. Внешний вид.

Источники хорошего настроения

1. Хорошие отношения с супругом (супругой) или любимым человеком.
2. Хорошие отношения с друзьями.
3. Завершение какой-либо работы.
4. Хорошее самочувствие.
5. Достаточный сон.
6. Обед в ресторане.
7. Выполнение каких-либо обязательств.
8. Посещение гостей, разговор по телефону, отправление письма.
9. Время, проведенное в кругу семьи.
10. Приятное домашнее окружение.

Источник: «Little Hassles Can Be Hazardous to Health» by Richard S. Lazarus, Psychology Today, *July 1981, p. 61. Copyright У 1981, Ziff-Davis Pub. Co.*

Согласно Лазарусу, приятное домашнее окружение является одним из основных источников хорошего настроения.

СОХРАНЕНИЕ И ИЗМЕНЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ В СРЕДНЕМ ВОЗРАСТЕ

Лонгитюдные исследования показали, что с возрастом когнитивная функция человека несколько снижается, но процесс этот идет намного медленней, чем предполагали ученые еще 20 лет назад. По-видимому, он начинается у человека в более позднем возрасте и затрагивает лишь отдельные стороны интеллекта. Некоторые же из умственных способностей, как представляется, в среднем возрасте даже повышаются, особенно у тех лиц с высшим образованием, которые продолжают плодотворно трудиться и вести активную жизнь (Schaie, 1983). Вопреки расхожему мнению, что интеллектуальное развитие достигает своего пика в период юности, развитие некоторых способностей продолжается, по-видимому, в течение всего среднего возраста, особенно в той их части, которая связана с трудовой деятельностью и повседневной жизнью (Willis, 1989).

Теперь нам стоит остановиться на этих изменениях и рассмотреть два типа умственной способности — текучий и кристаллизованный интеллект. Мы также исследуем то, как опыт и мастерство отражаются на когнитивных возможностях людей среднего возраста и, в частности, посмотрим, как когнитивные навыки изменяются под влиянием профессиональной деятельности. Наконец, мы рассмотрим когнитивное развитие в свете тех изменений функций интеллекта, которые имеют место на протяжении взрослого периода жизни.

Текучий и кристаллизованный интеллект

По одной из теорий, существуют 2 различных типа интеллекта, измеряемого обычными IQ-тестами для взрослых (Horn, 1982). Первую широкую область интеллектуального функционирования называют текучим интеллектом. Это те способности, с помощью которых мы научаемся чему-либо новому; к ним относятся скорость и результативность запоминания, индуктивное рассуждение, оперирование пространственными образами и восприятие новых связей и отношений. *Термин текучий интеллект* — метафора. Он подразумевает, что эти базисные процессы «вливаются» во множество иных видов интеллектуальной деятельности, включая восприятие, узнавание, анализирование и решение различных задач (Horn, 1982; Neugarten, 1976). Считается, что поступательное развитие текучего интеллекта продолжается до окончания юношеского периода жизни, а затем происходит его постепенное снижение на протяжении взрослости. Этот тип интеллекта, по мнению ученых, отражает биологические возможности нервной системы — ее работоспособность и интегративность (Horn, 1982).

В отличие от текучего, кристаллизованный интеллект — это способность, которая приходит с опытом и образованием и опирается на осведомленность и корпус знаний, накопленных в течение длительного времени. Это способность устанавливать отношения, формулировать суждения, анализировать проблемы и использовать усвоенные стратегии для решения задач. Люди приобретают

эту форму интеллекта в результате обязательного образования и во время повседневных контактов со своей культурой. Считается, что некоторые виды тестов, например тесты вербального рассуждения, словарного запаса, понимания социальных требований, измеряют, в основном, кристаллизованный интеллект. В отличие от текучего интеллекта, кристаллизованный часто повышается в течение всей жизни, пока люди сохраняют способность получать и сохранять информацию (Neugarten, 1976). Когда в лонгитюдных исследованиях проводятся тесты когнитивных навыков, предполагающих использование этого типа интеллекта, испытуемые нередко показывают в свои 50 лет результаты более высокие, чем те, которые они демонстрировали в 20. Это помогает объяснить, почему ученые-гуманитарии и естествоиспытатели, чья работа опирается на мощный фундамент накопленных знаний и опыта, отличаются, как правило, большей продуктивностью, когда они находятся в 40-, 50- или даже 70-летнем возрасте, а не в молодости (Dennis, 1966b; Simonton, 1990).

ТЕКУЧИЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Широкая область интеллекта, которая охватывает способности, используемые для научения чему-то новому, включая такие, как процессы запоминания, индуктивное рассуждение и быстрое восприятие пространственных отношений. Считается, что эта форма интеллекта достигает у человека своего пика в конце юности.

КРИСТАЛЛИЗОВАННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Широкая область интеллекта, включающая умение формулировать суждения, анализировать проблемы и делать выводы на основе накопленных знаний и опыта. Эта форма интеллекта производна от полученного образования и взаимодействия с культурной средой и прогрессирует на протяжении всей жизни человека.

Проблема исследования. Как можно обоснованно доказать, что текучий интеллект с годами ослабевает, а кристаллизованный сохраняется на том же уровне, а то и продолжает развиваться? Вопрос этот далеко не простой, как и все методологические проблемы, связанные с проведением исследований, а ответ на него будет зависеть от того, как мы организуем исследование. В главе 1 мы обсуждали некоторые различия между лонгитюдными исследованиями и исследованиями методом поперечных срезов. Напомним, что лонгитюдные исследования предполагают изучение одних и тех же индивидуумов в разные моменты их жизни; при использовании метода поперечных срезов одновременно изучаются и сравниваются разные группы лиц, каждая из которых объединяет представителей определенного возраста. В подтверждение различного характера развития текучего и кристаллизованного интеллекта в период взрослости Хорн и его коллеги (Horn et al., 1980) представили данные по ряду тестов, полученные в исследовании методом поперечных срезов. На рис. 16-1 можно увидеть, что показатели словарного запаса, общей осведомленности и того, что называют *прикидкой по опыту*, у людей старше 40 лет оказались намного выше, чем у тех, чей возраст составлял 20–30 лет. С другой стороны, оценки по тестам пространственных отношений и индуктивного рассуждения были гораздо ниже у тех, кто перешел 50-летний рубеж, чем у более молодых испытуемых (Horn, & Donaldson, 1980).

Что в этих результатах может вызывать сомнение? Нужны ли нам какие-то дополнительные доказательства? И если да, то какие именно? Как вы помните из глав 1 и 14, представители различных возрастных групп, при проведении исследования методом поперечных срезов, относятся к разным поколениям, или когортам. Они

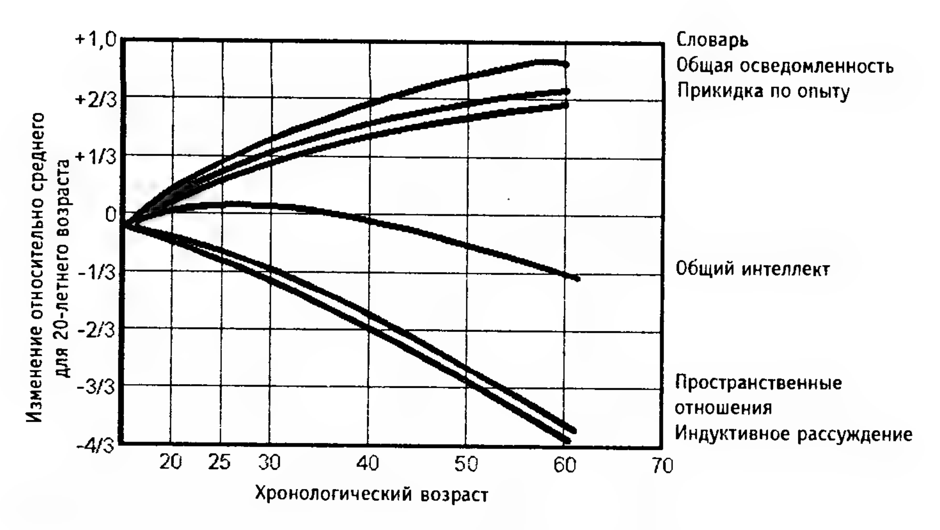


Рис. 16-1. Сравнение изменений текучего и кристаллизованного интеллекта на протяжении периода взрослости

родились в разное время. У них различный жизненный опыт. Часто выясняется, что более молодые когорты лучше образованы, обладают более крепким здоровьем, лучше питались в ранние годы своей жизни. Кроме того, образование, полученное представителями старших когорт, могло заметно отличаться от того, которое дается молодым людям в наши дни. Когда они учились, развитию одних интеллектуальных способностей могло придаваться намного большее значение, чем совершенствованию других.

А что происходит, когда мы предпринимаем лонгитюдное исследование? Результаты до некоторой степени расходятся, в зависимости от объекта исследования. У представителей слоев населения с высоким образовательным уровнем оценки многих интеллектуальных способностей продолжают с возрастом повышаться. Согласно одному обширному исследованию (Schaie, 1983a, b), оценки целого ряда различных умственных способностей, относящихся как к текучему, так и к кристаллизованному интеллекту на протяжении почти всего периода взрослости либо возрастают, либо остаются на прежнем уровне, понижаясь только тогда, когда человеку переваливает за 60. Однако и лонгитюдные исследования сталкиваются со своими проблемами. Трудно добиться того, чтобы все, кто принял участие в исследовании на первой стадии, прошли второе, третье или четвертое тестирование. Кого-то не удается найти. Другие отказываются от дальнейшего участия. Кто-то болен. Кто-то уже умер. Если мы сравним тех, кто готов участвовать в исследованиях до конца, с теми, кто выпал из поля зрения исследователей, то увидим, что выбывшие показывали на более ранних этапах тестирования, в среднем, более низкие результаты. Следовательно, повышение оценок может быть вызвано всего лишь тем обстоятельством, что многие из слабых участников «сошли с дистанции». Все это — проблемы сравнения среднестатистических групповых оценок.

Если же посмотреть на индивидуальные изменения, то, в целом, оказывается, что от 45 % до 60 % участников исследования показывают устойчивые результаты по каждому из нескольких видов тестов на всем протяжении взрослости, даже после 70 лет. Некоторые (10–15 %) демонстрируют от тестирования к тестированию все более высокие результаты вплоть до своих 75. У чуть большего количества испытуемых (примерно 30 %) результаты со временем ухудшаются, по крайней мере, к тому моменту, когда их возраст достигает 60 лет. Встречаются и такие, кто сдает свои позиции лишь в тестах на «беглость речи» [1]. Несколько больше тех, кто показывает прежний уровень возможностей или даже повышает его в тестах на вербальное понимание (способность раскрывать значение слов) и арифметические действия [2]. Способность к индуктивному рассуждению снижается, по-видимому, не в большей степени, чем остальные способности (Schaie, 1983a, b). Стоит отметить, что эти потери среднего возраста носят весьма ограниченный характер. На самом деле часто наблюдается прирост оценок по тестам интеллекта вплоть до 40 и даже более лет. После чего следует период относительной стабильности, продолжающийся до 55–60-летнего возраста. Статистически значимое снижение результатов у людей, которым еще не исполнилось 60, отмечается лишь в субтестах на арифметические действия и на «беглость речи» (Schaie, 1990).

Выводы для дальнейшего исследования. Какие же выводы можно сделать на основании всех этих исследований? Похоже, что многие люди на протяжении среднего возраста продолжают демонстрировать высокий уровень различных интеллектуальных способностей. При этом наблюдается целый ряд индивидуальных различий. Некоторые из способностей, относимых к текучему интеллекту, у отдельных людей, действительно, снижаются довольно быстро. Но это снижение интеллекта вовсе не является автоматической функцией старения. В одном исследовании было со всей определенностью установлено, что такое снижение интеллектуальных способностей связано с уровнем «сложности жизни» [3] индивидуума. У людей, удовлетворенных своей жизнью, редко конфликтующих с окружающими, имеющих дружные семьи и широкий круг общения, находящихся в тесном взаимодействии со своей культурной средой, интеллектуальные способности сохраняются дольше, а то и возрастают с годами (Schaie, 1983a, b).

Однако есть один фактор интеллекта, который в среднем возрасте неизменно ослабляется. Навыки, требующие скорости, с возрастом даются человеку все труднее, поскольку начинают замедляться многие психомоторные процессы. В 40–50-летнем возрасте это замедление еще не столь заметно. Взрослые стремятся компенсировать снижение скорости повышением эффективности своих действий и

---

[1] Имеются в виду тесты для измерения одной из «первичных умственных способностей» (фактора F в модели интеллекта Л. Терстоуна): способности быстро подбирать слова по заданным критериям. — *Прим. науч. ред.*

[2] Еще две «первичные умственные способности» (факторы V и N соответственно по Л. Терстоуну). — *Прим. науч. ред.*

[3] Термин «сложность жизни» образован по созвучию с известным психологическим термином «когнитивная сложность» и, хотя касается, главным образом, объективной, а не субъективной реальности, довольно близок к нему по смыслу. — *Прим. науч. ред.*

своими обширными знаниями (Salthouse, 1990). Интеллектуальная деятельность, в которой часто упражняются или которую используют при решении повседневных задач либо на рабочем месте, продолжает оставаться высоко продуктивной (Botwinick, 1977).

Люди могут приспосабливать свое интеллектуальное развитие к запросам среды, в которой они живут. Человек может делать упор на развитие каких-либо одних навыков, пренебрегая другими, с тем чтобы добиться успеха в трудовой или общественной деятельности (Lerner, 1990). Это одна из возможных причин того, почему многие люди средних лет или пожилого возраста показывают в тестах на абстрактное рассуждение худшие результаты, чем люди более молодые (Labouvie-Vief, 1985). Они склонны превращать проблему в контекстно-зависимую и преуменьшать важность абстрактных рассуждений. Так, например, они отказываются от повторения каких-либо, на их взгляд, ненужных деталей, при воспроизведении материала по памяти, чтобы не утомлять ими слушателя.

Из того, о чем говорилось ранее, становится ясно, что в среднем возрасте одним из важнейших факторов, влияющих на познание, является богатство жизненного опыта. Поэтому несколько странно проводить исследования научения и памяти, сравнивая студентов колледжей и представителей старшего возраста, а также использовать при этом лишь незнакомые им задачи и новую, подчас лишенную смысла информацию. (Большинство лабораторных исследований научения, памяти, решения задач и т. д. проводят, используя относительно незнакомый испытуемым материал. Смысл этого — устранить влияние прошлого опыта!) Студенты находятся на таком отрезке своей жизни, когда способность справляться с новой информацией является важным адаптационным навыком. Люди же среднего возраста действуют наиболее продуктивно тогда, когда у них есть возможность воспользоваться накопленными знаниями и опытом (Labouvie-Vief, 1985). Вместо того чтобы определять когнитивные возможности людей среднего возраста путем их сравнения со стратегиями, уместными для молодых людей, может быть, следует измерять характерные именно для них способы познания, опыт и мастерство (Salthouse, 1987).

Опыт и мастерство

Чем «эксперты» отличаются от «новичков»? Прежде всего тем, что «эксперты» обладают бóльшими знаниями — как декларативными (фактуальными, или знаниями фактов), так и процедурными (знаниями способов). Более того, эти знания у них лучше организованы — между ними существует больше связей. «Эксперты» быстрее и с большей легкостью распознают типовые задачи и связывают их с подходящими способами решения или искомыми ответами (Glaser, 1987). Сказанное относится к «экспертам» в любом виде деятельности, будь это физика, программирование, музыка или игра в бридж.

Хотя «эксперты» лучше хранят в памяти ключевую информацию и оперируют ею более эффективно, но когда им требуется припомнить материал, который не привязан к выполнению конкретной задачи, они справляются с этим не лучше «новичков». Например, в ходе недавнего исследования шахматистов старшего и младшего возраста, среди которых были как мастера, так и середнячки, участникам

было предложено выполнить 2 задания. Сначала им показывали шахматную доску, на которой была представлена позиция из середины игры, и просили запомнить положение каждой фигуры. Более молодые игроки выполнили это задание лучше. Затем всех шахматистов просили найти наилучший ход. Мастера (независимо от того, каков был их возраст) справлялись с этим заданием намного успешнее. Чтобы сделать верный ход, им не требовалось помнить расположение всех фигур. Их память была избирательной и организованной таким образом, чтобы сохранить связи между конкретными позициями на доске и оптимальными ходами (Charness, 1981; Salthouse, 1987).

Обратите внимание, что опыт не обеспечивает сохранение какого-то конкретного навыка. Шахматисты в возрасте не могли запомнить расположение всех фигур. Машинистки старшего возраста печатают с листа медленней; архитекторы утрачивают с годами навыки визуальной оценки пространственных отношений (Salthouse, Babcock, Skovronec, Mitchell, & Palmon, 1990). Но опыт компенсирует эти потери. Более опытный архитектор может определить почти автоматически, какой строительный материал в данном случае окажется наиболее подходящим, тем самым экономя время при составлении проектной документации. Машинистка в возрасте может охватить взглядом большее количество слов, создавая условия для повышения скорости работы. Подобные компенсирующие факторы позволяют людям в среднем и более позднем возрасте показывать в своей работе высокие результаты (Salthouse, 1990). Играет здесь свою роль и то, в какой степени окружение человека помогает ему развивать и использовать эти механизмы компенсации. Кроме того, из вышеприведенных данных видно, что процесс развития часто предполагает своеобразный компромисс: по мере того как один навык улучшается, другой — ухудшается (и наоборот) (Baltes, 1987).

Среди других сторон профессионального мастерства можно назвать непрерывное развитие компетентности; углубленную специализацию; процедурные или практически полезные знания; быстрое узнавание типовых задач и ситуаций, что сводит до минимума необходимость широкого поиска в памяти; и навыки обобщенного мышления и решения проблем (Glaser, 1987).

Повторный опыт способствует не только увеличению объема информации, но и ее лучшей организации. Вероятно, человек постоянно перестраивает свою систему знаний, с тем чтобы повысить их связность, точность и доступность. Данное утверждение справедливо как в отношении общих знаний, например как пользоваться «Желтыми страницами», так и профессиональных знаний, например как выполнить более эффективно какую-либо техническую операцию. В когнитивных тестах редко измеряется подобное влияние опыта на знания людей старшего возраста и на их способность решать различные задачи (Salthouse, 1987).

Когнитивные навыки и среда

У большинства людей среднего возраста средой, способствующей дальнейшему развитию когнитивных навыков, является работа. Их когнитивные способности тесно связаны с предъявляемыми к ним требованиями. Люди, чья трудовая деятельность отличается большой сложностью и разноплановостью, показывают в тестах на гибкость умственных способностей более высокие результаты, чем те, кто занят

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: ВЕК ЖИВИ — ВЕК УЧИСЬ

Попробуйте мысленно представить себе типичного студента. Каким вы, скорее всего, его увидите? 19-летним или 40-летним? Выпускником школы, только что зачисленным в университет, или человеком, проработавшим многие годы и снова севшим за парту? Кем-то, кого все еще поддерживают родители в период «затянувшейся юности», или кормильцем своих детей? Человеком, посвящающим учебе все свое время, или кем-то, кто выкраивает часы для посещения занятий после завершения напряженного трудового дня? В наши дни студентом может оказаться всякий. Хотя основной контингент студенческих городков составляют 18–22-летние юноши и девушки, вы можете встретить в них и множество людей старшего возраста, нисколько не напоминающих типичных студентов, — тех, кого жизнь заставила вернуться в аудитории.

В настоящее время колледжи посещают почти 1,5 миллиона женщин и свыше 700 тысяч мужчин старше 35 лет; одни из них проходят четырехгодичный курс обучения, другие учатся по двухгодичной программе, третьи занимаются в аспирантуре. С 1980 по 1988 год число одних только женщин-студенток в возрасте от 35 лет увеличилось до 81 %. В то время как доля представителей этой возрастной группы среди студенчества заметно возросла, процент типичных студентов колледжей — юношей и девушек в возрасте от 18 до 22 лет — по сравнению с 1980 годом понизился (U.S. Bureau of the Census, 1990).

Эти яркие изменения в демографической картине совпадают с признанием следующего факта: люди должны учиться всю свою жизнь, развивая свои когнитивные способности в соответствии с требованиями, диктуемыми временем. Несмотря на распространенные в обществе стереотипы, согласно которым учеба завершается с окончанием юношеского периода жизни, мы теперь знаем, что именно в среднем возрасте человек овладевает теми знаниями и навыками, которые позволяют ему соответствовать меняющимся требованиям, предъявляемым его работой (Willis, 1989). Данное утверждение верно как для служащих банков, так и для программистов, ибо и те и другие заняты в сферах деятельности, в которых в последнее время произошли радикальные изменения, вызванные стремительным развитием современных технологий и информационным взрывом.

Люди среднего возраста садятся снова за парту, главным образом, потому, что они просто вынуждены это делать. Многие из них потеряли работу — в результате сокращения численности персонала. Другие, и мужчины, и женщины, возвращаются на рынок труда после того, как посвятили несколько лет воспитанию своих детей. Женщине-экономисту, которая не работала в течение 5 лет, занимаясь воспитанием своей дочери, может понадобиться заново подтвердить свою квалификацию, прежде чем какая-нибудь фирма согласится взять ее на работу. Даже тем, кто работал по сокращенному графику все то время, пока подрастали их маленькие дети, возможно, придется пройти курс переобучения, чтобы овладеть знаниями, которые понадобятся им, когда они будут трудиться полный рабочий день. Особенно это касается тех, кто занят в

рутинной работой (Kohn, 1980; Kohn, & Schooler, 1983). Зрелые люди, которым в процессе работы часто приходится полагаться лишь на себя — много думать, проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения, — также демонстрируют высокий уровень интеллектуальной гибкости (Scholer, 1987).

Сегодня в трудовой деятельности необходимость в подобной гибкости все более возрастает. Изменения в технологии производства приводят к тому, что многим из нас приходится овладевать новыми навыками для того, чтобы сохранить работу или найти новую (см. приложение «Век живи — век учись»). Людям среднего возраста, обладающим когнитивными способностями и навыками, необходимыми для овладения новыми знаниями, и гибкостью, позволяющей взяться за более сложную работу, легче приспособиться к меняющимся условиям труда (Willis, 1989). Данное уме-

отраслях, где профессиональные знания быстро устаревают. Какой бы ни была причина возвращения человека на студенческую скамью, наблюдения показывают, что большинство студентов среднего возраста относятся к своей учебе с повышенной ответственностью. Они регулярно посещают занятия и демонстрируют в учебе, в среднем, лучшие результаты, чем остальные представители армии студенчества (Saslow, 1981).

Для того чтобы человек решился снова стать студентом, он должен принять во внимание целый ряд факторов и, как правило, заручиться поддержкой своей семьи. Подобное решение предполагает оценку своих способностей и возможностей. Так как роль студента заметно отличается от других ролей, которые приходится исполнять человеку средних лет, приспособиться к ней оказывается не так просто. Студент как учащийся находится в зависимом положении. Кроме того, взрослый человек может оказаться среди большой группы студентов, которые намного моложе его; возможно, он будет даже старше своих преподавателей. Разница в возрасте может стать причиной того, что на первых порах человек будет испытывать определенное чувство дискомфорта. Чувство сомнения также часто посещает новоиспеченных студентов, когда они приспосабливаются к условиям студенческой жизни, выполняя новые для себя задания согласно установленным правилам.

Семье часто приходится брать на себя дополнительные обязанности, когда один из ее членов вновь садится за парту. Мужу, возможно, придется уделять больше времени работе по дому, а жене — вернуться на работу, чтобы пополнить семейный бюджет. Вдобавок, студенту может потребоваться и эмоциональная поддержка. А это иногда влечет за собой причиняющую определенное неудобство перемену ролей и нарушение привычного характера взаимодействия.

Распорядок дня в колледжах и университетах порой приводит к тому, что студентам старшего возраста оказывается трудно поспевать за своими молодыми товарищами (Women's Reentry Project, 1981). Некоторым людям средних лет бывает нелегко выкроить время для выполнения других своих обязанностей из-за жесткого, плотного графика занятий. У студентов старшего возраста не всегда бывает возможность получить квалифицированную консультацию, и те из них, кто занимается по полной учебной программе, часто обнаруживают, что правила, касающиеся переноса сдачи экзаменов, получения материальной помощи и даже поступления оказываются приспособленными под потребности студентов в возрасте от 18 до 22 лет.

Однако ситуация постепенно меняется. Администрация колледжей и университетов, осознав, что отныне ей придется постоянно иметь дело со студентами среднего возраста, начинает все чаще идти им навстречу. Кроме того, многие люди проходят переобучение у себя на работе. Немалое число крупных компаний разрабатывают специальные программы переобучения для своих служащих, чтобы обеспечить поддержание профессиональной компетентности последних на высоком уровне.

ние особенно важно в тех сферах деятельности, которые характеризуются быстрым *устареванием профессиональных знаний*. В таких отраслях, как медицина, разработка компьютерных технологий, техническое конструирование, знания быстро устаревают, уступая место новым подходам. Фактически, — если воспользоваться понятием *профессионального полураспада*, то есть периода времени, в течение которого устаревает половина багажа профессиональных знаний взрослого человека, — половина запаса знаний высококлассного специалиста в области компьютеров может стать анахронизмом всего лишь за 2–3 года (Cross, 1981; Dubin, 1972).

Проблема устаревания знаний особенно актуальна для людей среднего возраста, потому что, во-первых, обязательное школьное образование закончилось у них много лет назад, а во-вторых, — и это не менее важно, — продолжительность тру-

довой деятельности большинства взрослых людей в нашем столетии заметно увеличилась. В то время как в 1900 году средний взрослый человек отдавал работе 21 год своей жизни, к 1980 году этот показатель возрос до 37 лет. Кроме того, годы трудовой жизни людей теперь отмечены частыми переходами с одной работы на другую, что требует от человека постоянного обогащения своих знаний и совершенствования навыков. «Получается, — говорит Уиллис, — что знания, необходимые нам в трудовой деятельности, нельзя приобрести лишь во время формального обучения. Человек должен обновлять их всю свою жизнь» (Willis, 1987, p. 109). К счастью, в среднем возрасте мы можем продолжать развивать те свои когнитивные способности, которые регулярно упражняем в трудовой деятельности и в повседневной жизни. Особенно это касается тех, чья работа связана с повышенной ответственностью и кому приходится принимать самостоятельные решения — оба эти фактора способствуют дальнейшему когнитивному развитию (Willis, 1989).

Изменение функций интеллекта

На когнитивное развитие взрослого человека можно посмотреть и с точки зрения происходящих функциональных изменений. Шайи (Schaie, 1977 / 1978) высказал мысль, что изменения во времени претерпевает именно функция интеллекта, а не сама его природа. Вспомните о предложенных им 3 стадиях когнитивного развития взрослого человека, о которых говорилось в главе 14. Ранней взрослости соответствует *стадия достижения*. Здесь интеллект используется главным образом для того, чтобы решить с его помощью реальные проблемы, которые могут определить дальнейшую жизнь человека, такие как выбор работы или супруга. В среднем возрасте мы вступаем в *стадию исполнения социальных обязанностей*. Теперь, принимая какие-то решения, мы должны учитывать интересы своего супруга, детей, коллег по работе и общества в целом. Для некоторых людей среднего возраста эта стадия принимает несколько иной характер и называется *стадией администрирования*. Это относится к тем, кто работает на административных, управленческих и правительственных должностях и от чьих решений зависят судьбы десятков, сотен, а то и миллионов людей. С наступлением пожилого возраста использование знаний снова меняется. На *стадии реинтегрирования* люди опять возвращаются к собственным интересам, ценностям и установкам. Они могут противиться выполнению заданий типа тестов IQ, которые имеют мало отношения к повседневной жизни. Их занимают прежде всего реальные вопросы, а не формы абстрактного рассуждения. Они по-прежнему способны мыслить абстрактно, но, в отличие от молодых людей, обычно не склонны заниматься решением задач просто ради того, чтобы их решить.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Чем текучий интеллект отличается от кристаллизованного?
2. Как связаны между собой деятельность взрослого человека, с одной стороны, и бурное развитие технологии и устаревание профессиональных знаний — с другой?
3. Какое влияние оказывает опыт на когнитивное развитие и познавательную деятельность в среднем возрасте?

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Средний возраст охватывает период жизни примерно с 40 до 60–65 лет, но продолжительность его может меняться в зависимости от того, как конкретный человек реагирует на разнообразные социальные, физические и психологические признаки его наступления. Средний возраст может быть для человека как временем свершений и побед, так и периодом тревог и неудовлетворенности. Хотя некоторые люди средних лет чувствуют, что теперь они способны лучше управлять ходом своей жизни, другие переживают острый кризис в физическом и эмоциональном плане и рассматривают этот отрезок жизни как период заката. При этом все начинают сознавать, что время безвозвратно уходит и что им уже не удастся достичь ранее задуманного.

Окажется ли средний возраст временем перехода в новое состояние и дальнейшего роста или периодом кризиса середины жизни, зависит от того, как люди реагирует на его наступление. Те, кто рассматривает средний возраст как период перехода в новое состояние, воспринимают процесс развития как ряд ожидаемых важных событий в жизни, тогда как склоняющиеся к модели кризиса воспринимают нормативные возрастные изменения в виде предсказуемых кризисов. Исследования показывают, что модель перехода применима в отношении подавляющего большинства людей средних лет.

Функционирование организма, интеллекта и личности в среднем возрасте сочетает в себе элементы постоянства и перемен. Физические способности человека достигают в своем развитии плато, появляются первые признаки старения. Отдельные физические функции начинают ухудшаться, происходят изменения в строении и работе органов и систем организма. Многие из нежелательных последствий старения можно ослабить с помощью физических упражнений, правильного питания и здорового образа жизни.

У женщин в среднем возрасте отмечаются изменения эмоционального и физического характера, связанные с угасанием деятельности половых желез. Менопауза у женщин обычно наступает в возрасте от 48 лет до 51 года. При этом возможны как физические, так и эмоциональные симптомы, однако многие женщины говорят, что менопауза никак на них не отражается. Иногда, чтобы ослабить нежелательные последствия менопаузы, включая остеопороз, прибегают к заместительной терапии гормональными препаратами. Хотя в организме мужчин и не происходят какие-либо резкие изменения, подобные менопаузе, многие из представителей мужского пола в среднем возрасте испытывают перемены в своей сексуальной жизни. Как правило, и мужчины, и женщины среднего возраста начинают проявлять меньшую сексуальную активность. Причина этого как в физиологических, так и в психологических изменениях, происходящих с человеком.

Средний возраст — это тот период, когда человека начинают по-настоящему беспокоить различные болезни. И мужчины, и женщины средних лет чаще, чем люди более молодого возраста, страдают от сердечно-сосудистых заболеваний, рака, диабета и болезней органов дыхания. Проблемы со здоровьем принимают особенно острый характер у тех, кто курит, злоупотребляет спиртными напитками или принимает наркотики. У представителей национальных меньшинств и мало-

имущих чаще, чем у остальных слоев населения, возникают проблемы со здоровьем. Нездоровый образ жизни и ограниченный доступ к медицинским услугам — вот те основные причины, которые способствуют увеличению этих проблем.

Многократными исследованиями подтверждается связь между болезнями и стрессом. Люди, относящиеся к личностям типа А, сильнее подвержены сердечно-сосудистым заболеваниям, чем те, кто относится к личностям типа Б. Скажется стресс на физическом здоровье или нет, зависит, по большей части, от того, как человек его воспринимает — как вызов или как дистресс.

Средний возраст отмечен также и рядом изменений в познавательной деятельности. Некоторые исследователи подразделяют интеллект на две широкие области: текучий и кристаллизованный интеллект. Текучий интеллект (способности, используемые для научения чему-то новому), включающий в себя процессы запоминания, индуктивное рассуждение и выявление данных в восприятии отношений, достигает пика в своем развитии в период юности, а затем постепенно снижается на всем протяжении взрослости. Кристаллизованный интеллект, функционирующий на основе накопленных знаний и опыта, наоборот, повышается с возрастом.

Если при решении задач люди старшего возраста могут использовать свой прошлый опыт, то они способны справиться со многими задачами лучше, чем люди более молодые. «Эксперты» в любой области, независимо от того, каков их возраст, анализируют и успешно решают различные проблемы благодаря тому, что их память избирательна и хорошо организована. Сочетание двух вышеназванных факторов может компенсировать людям старшего возраста утрату какого-либо конкретного навыка.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Иногда бывает трудно отделить миф от реальности. В наши дни, когда люди стали жить дольше и отличаются более крепким здоровьем, выясняется, что некоторые из наших представлений о среднем возрасте, сформированных под влиянием средств массовой информации и популярной литературы, страдают излишней узостью, упрощенностью, а то оказываются и вовсе ошибочными. Составьте перечень отличительных признаков среднего возраста, которые приходят вам на ум в первую очередь? Соответствуют ли они концепции кризиса середины жизни и «начала конца», или же они больше согласуются с тем взглядом на средний возраст, который был представлен в приложении «Мифы середины жизни», где говорилось, что 50 лет — это лучшее время жизни? Совпадают ли признаки из вашего перечня с результатами исследований, приведенными в данной главе? Можно ли отнести их к вашим соседям и близким, которые находятся в среднем возрасте?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Климактерий (climacteric)
Кристаллизованный интеллект (crystallized intelligence)
Менопауза (menopause)
Текучий интеллект (fluid intelligence)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Baruch, G., & Burnett, R. Lifeprints: New patterns of love and work for today's woman. New York: McGraw-Hill, 1983.

Книга, написанная на основе интервью, открывает перед читателем разнообразие жизненных сценариев, имеющихся в распоряжении современной женщины.

Cutler, W. B. & Garcia, C. R. Menopause: A guide for woman and those who love them, rev. ed. New York: Norton, 1992.
В этом обстоятельном руководстве, посвященном вопросам женского здоровья, особое внимание уделяется преодолению симптомов менопаузы и выбору правильного образа жизни.

Gallagher, W. Midlife myths. The Atlantic (May 1993), 51–55, 58–65, 68–69.
Подкрепленная данными исследований статья о реалиях и мифах среднего возраста.

Gardner, H. Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi. New York: Basic Books, 1993.
Известный ученый, гуманист и мыслитель, посвятивший свою жизнь изучению прорывов в познании мира и человека, с новой точки зрения рассматривает творческий гений. Эта увлекательно написанная биографическая и одновременно аналитическая книга заставляет нас по-новому взглянуть на мастерство и генеративность.

Hunter, S., & Sundel, M. Midlife myths: Issues, findings, and practice implications. Newbury Park: CA: Sage, 1989.
Прекрасная подборка научных обзоров по ряду аспектов среднего возраста.

Lopata, H. Z. (Ed.). Widows. Durham, NC: Duke University Press, 1987.
Сборник статей о положении вдов в разных культурах и доступной им социальной поддержке.

McCrae, R. P., & Costa, P. T. Personality in adulthood. New York: Guilford Press, 1990.
Переработанная с учетом последних исследований книга известных авторов посвящена изложению теории и эмпирических доказательств постоянства свойств личности.

Notelovitz, M., & Tonnessen, D. Menopause and midlife health. New York: St. Martin's Press, 1993.
Книга видных специалистов в области медицины посвящена практическим вопросам сохранения здоровья женщин среднего возраста. Рассматриваются такие темы, как питание, физические упражнения, стресс, алкогольная и наркотическая зависимость, последствия менопаузы, заместительная терапия гормональными препаратами, опасность раковых заболеваиий и др.

Oppenheim, M. The man's health book. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.
Полезное исчерпывающее руководство, адресованное мужчинам всех возрастов.

Osherson, S. Finding our fathers: How a man's life is shaped by his relationship with his father. New York: Fawcett, 1987.
Используя данные исследований и клинической практики, автор ищет причины жизненных проблем современных мужчин в их отношениях с отцами в детстве.

Sherman, E. Meaning in midlife transitions. Albany: State University of New York Press, 1987.
Серьезное руководство для тех, кто специализируется в области развития человека в средней взрослости, посвященное переходам середины жизни в личной, семейной и профессиональной сферах.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука. 1977.
Книга содержит избранные труды выдающегося отечественного психолога, академика Б. Г. Ананьева, посвященные методологическим вопросам комплексных исследований в психологии и конкретным проблемам индивидуального развития человека в перспективе жизненного пути.

Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология. (Руководство по физиологии.) — Л.: Наука, 1975, с. 5–67.
Предлагается периодизация онтогенеза с точки зрения современной физиологии.

Кон И. С. Введение в сексологию. — 2-е изд., доп. — М.: Медицина, 1990.
В книге раскрываются биологические, социально-культурные, историко-этнографические и психологические закономерности сексуального поведения, особенности мужской и женской сексуальности, ее возрастные и индивидуально-типологические вариации, включая вопросы формирования половой идентичности и сексуальной ориентации.

Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. — М.: Педагогика, 1971.

В книге рассматриваются индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся, соответствующие таким важным линиям развития интеллекта во взрослости, как «гибкость—инертность», «импульсивность—осторожиость» и др.

Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. — М.: Педагогика, 1977.

В монографии дан психолого-педагогический анализ организации познавательной деятельности взрослых, рассмотрена специфика их познавательных потребностей и запросов, описаны условия эффективного восприятия устных и письменных сообщений и организация процессов решения задач.

Подгорецкая Н. А. Изучение приемов логического мышления взрослых. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.

Монография посвящена исследованию стихийно складывающихся приемов логического мышления у взрослых людей. Собранные автором данные ставят под сомнение положение Ж. Пиаже о том, что интеллект людей, достигших возрастной зрелости, доходит до стадии формальных операций; скорее описанные Пиаже феномены и стадии отражают не возрастные характеристики интеллекта, а констатируют дефекты мышления, которые при определенных условиях могут иметь место в любом возрасте.

Развитие психофизиологических функций взрослых людей (средняя взрослость)/ Под ред. Б. Г. Ананьева и Е. И. Степановой. — М.: Педагогика, 1977.

Продолжение книги «Развитие психофизиологических функций взрослых людей»

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.

В пособии с позиций системного подхода рассматриваются возрастные изменения и развитие психики человека на протяжении всей его жизни.

Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997.

В монографии, посвященной проблеме психологии интеллекта, подробно рассматриваются традиционные тестологические и экспериментально-психологические теории интеллекта, типы интеллектуальной одаренности, психологические механизмы компетентности, таланта и мудрости, и целый ряд других вопросов, которые только затрагиваются в данном учебнике.

Глава 17

Психосоциальное развитие в средней взрослости

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы. вы должны суметь справиться со следующими заданиями.

1. Перечислить главные задачи психосоциального развития мужчин и женщин в среднем возрасте.
2. Описать некоторые из основных проблем, с которыми сталкиваются люди среднего возраста, являющиеся одновременно детьми своих стареющих родителей и родителями своих взрослых детей.
3. Рассказать о вопросах и проблемах, встающих в связи с разводом и повторным браком, и о проблемах семей с детьми от предыдущего брака с точки зрения их влияния на развитие во взрослости.
4. Объяснить сущиость некоторых важных изменеиий в профессиональной карьере человека, которые происходят в среднем возрасте.

«Выше головы» — именно этим выражением воспользовался Роберт Кеган (Kegan, 1994), чтобы охарактеризовать сложность взрослых ролей и обязанностей взрослого человека в современном мире. Такая характеристика особенно подходит для среднего возраста — времени, когда взрослые люди пытаются осмыслить непрерывно изменяющиеся требования, предъявляемые к ним как к родителям, меняющиеся роли в близких отношениях и перемены в профессиональном мире, а также проблемы более широкого мира, включающие в себя расизм, сексизм и появление новых технологий. С одной стороны, можно утверждать, что в среднем возрасте трудно обрести твердую почву под ногами, поскольку стремительный поток жизненных событий вызывает постоянные социальные и когнитивные изменения, но, с другой стороны, не менее верно и то, что годы средней взрослости — это время относительного постоянства и преемственности в развитии личности и видов на будущее. Несмотря на испытываемый нами натиск *внешних* изменений, *внутренние* изменения происходят постепенно и, как правило, наступают вместе с важными жизненными событиями.

Осмысление и переоценка жизни в среднем возрасте происходят как раз в контексте этих изменений и сохранения преемственности. В период от 40 до 65 лет мы мысленно переписываем свои биографии — и делаем это не один раз. Всякий раз, когда происходят важные события и переходы (смерть родителей, серьезная болезнь друга, новая работа, рождение позднего ребенка, переход младшего из детей в старшие классы или поступление в колледж), мы пересматриваем сценарий своей жизни. Мы подводим предварительные итоги, думаем о собственной уязвимости (особенно когда умирает или серьезно заболевает родственник или друг) и пересматриваем ценности, делая еще одну попытку понять, какие из них действительно имеют значение в жизни. Размышляя, мы начинаем все меньше думать о том, что уже прожито, и больше думаем о том времени, которое у нас осталось.

Эти размышления и переоценки происходят в контексте 3 связанных между собой миров — личного мира, мира семьи и профессионального мира (см. главу 15). В каждом из этих миров все взрослые люди развиваются по-разному. У тех, кто решил в 40 лет завести ребенка, много раз менял работу или неоднократно вступал в брак, образ жизни, опыт и переживания совсем не такие, как у тех, кто рано завел детей, чья карьера развивалась стабильно и кто, вступив однажды в брак, всю жизнь хранил супружескую верность.

Предметом этой главы мы выбрали структурно-функциональную сложность психосоциального развития в среднем возрасте, которая особенно хорошо видна в сфере межличностных отношений и профессиональной деятельности. Как вы увидите, перемены — и необходимость приспосабливаться к ним — постоянно присутствуют в жизни людей в этот период, равно как и изменение приоритетов в жизни и карьере. Например, именно в среднем возрасте многим семьям приходится приспосабливаться к последствиям развода, к требованиям ролей отчима и мачехи, а также к потере работы. Мы начнем с рассмотрения постоянства и изменения личности на протяжении средних лет.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И ИЗМЕНЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

При рассмотрении событий взрослости большинство теорий обращаются к смене ролей, событиям-маркерам, социальным вехам, переломным моментам и задачам развития. Конкретное выражение этих элементов преемственности и изменений связывается с семейным циклом и с моделью развития, основанной на признании важности времени наступления событий в жизненном цикле. Как вы увидите далее, для средней взрослости характерны свои задачи, хотя иногда задачи ранней и поздней взрослости могут смешиваться с задачами среднего возраста. Также вы увидите, что выражение этих задач для мужчин и женщин может различаться.

Задачи среднего возраста

Хэйвигхерст и Эриксон определяют ряд задач или обязанностей, выполнение которых необходимо для того, чтобы почувствовать удовлетворение от своей жизни.

Пэк, хотя и является сторонником теории Эриксона, значительно больше внимания уделяет тем специфическим проблемам, которые важны для людей среднего возраста.

Кроме нескольких лонгитюдных исследований (Kegan, 1984, 1994; Levinson, 1986), существует относительно мало надежных данных о том, как изменяются люди в течение всей жизни. Основной причиной такого недостатка информации является лишь относительно недавнее признание психологами того факта, что взрослые люди тоже «растут». К.-Г. Юнг (Jung, 1933 / 1960) одним из первых обратил серьезное внимание на вторую половину жизни, когда человек оказывается перед необходимостью найти и оправдать смысл своего существования. В настоящее время только немногие психологи предлагают модели развития, охватывающие весь период жизни человека.

Модель развития взрослых Хейвигхерста. Как мы видели в главе 15, Хейвигхерст (Havighurst,1953) описывал развитие индивидуума на протяжении всей его жизни с прагматических позиций. Он рассматривал взрослость как ряд периодов, в течение которых человек должен добиться выполнения определенных задач развития.

Задачи ранней взрослости

1. Выбор супруга(и)
2. Подготовка к супружеской жизни
3. Создание семьи
4. Воспитание детей
5. Ведение домашнего хозяйства
6. Начало профессиональной деятельности
7. Принятие гражданской ответственности
8. Нахождение конгениальной социальной группы

Задачи среднего возраста

1. Достижение зрелой гражданской и социальной ответственности
2. Достижение и поддержание целесообразного жизненного уровня
3. Выбор подходящих способов проведения досуга
4. Помощь детям стать ответственными и счастливыми взрослыми
5. Усиление личностного аспекта супружеских отношений
6. Принятие физиологических перемен середины жизни и приспособление к ним
7. Приспособление к взаимодействию со стареющими родителями

Задачи пожилого возраста

1. Приспособление к убыванию физических сил и ухудшению здоровья
2. Приспособление к выходу на пенсию и снижению доходов
3. Приспособление к смерти супруга(и)
4. Установление прочных связей со своей возрастной группой
5. Выполнение социальных и гражданских обязательств
6. Обеспечение удовлетворительных жизненных условий

Источник: Human development and education, *автор Robert J. Havighurst, 1953.*

В известном смысле, эти задачи обеспечивают основной контекст развития. Они, например, определяют спрос на наш интеллект и его назначение на разных

этапах жизни. К задачам ранней взрослости относятся создание семьи и упрочение профессиональной карьеры. В среднем возрасте задачи развития включают в себя успешное выполнение гражданских и социальных обязанностей; достижение и поддержание соответствующего жизненного уровня; помощь своим взрослеющим детям в переходе к полнокровной, ответственной взрослой жизни; нахождение подходящих способов проведения досуга; усиление личностного аспекта супружеских отношений; принятие физиологических перемен в середине жизни и приспособление к ним, наряду с приспособлением к стареющим родителям.

Применимы ли эти концепции, разработанные в 1953 году, к развитию взрослого человека в 90-е годы? По-видимому, да, но не в отношении всех людей. В наши дни для многих людей задачи развития в среднем возрасте включают в себя налаживание холостого образа жизни или создание семьи и воспитание маленьких детей, выбор нового спутника жизни после развода и привыкание к жизни в новом браке, освоение новой профессии или решение проблем, вызванных досрочным выходом на пенсию в связи с перестройкой корпорации. Несмотря на то что у большинства людей задачи развития соответствуют временным периодам, указанным Хейвигхерстом, исключений стало гораздо больше, чем было прежде. Конкретный путь, которому следует индивидуум, зависит главным образом от занимаемой им культурной ниши — сочетания полученного им культурного наследия и его текущего общественного положения.

Большинство людей среднего возраста находятся на той стадии жизни, которая предполагает наличие взрослеющих (или уже достигших взрослости) детей и стареющих родителей (Troll, 1989). Однако все большее количество людей, включая тех, кто в 45 лет становятся отцом или матерью, проходят через нормативные жизненные события позднее, чем большинство представителей их поколения. Особенно часто в среднем возрасте имеют маленьких детей деловые женщины, которые поздно решили стать матерями, и разведенные мужчины, которые повторно женятся на женщинах моложе себя, желающих иметь собственных детей. Эти солидные люди охотно возятся со своими малышами и склонны заводить дружбу с теми, кто находится на том же этапе семейного цикла, независимо от их хронологического возраста.

Взгляды Эриксона на развитие в среднем возрасте. Согласно Эриксону (Erikson, 1981), основная проблема, встающая перед людьми в этот период жизни — переход к генеративности, либо поглощенность собой и стагнация. Эриксон считает, что на стадии генеративности люди действуют в 3 областях: в прокреативной области, порождая и удовлетворяя потребности следующего поколения; в продуктивной области, объединяя работу с семейной жизнью и создавая новое поколение; и в креативной области, увеличивая культурный потенциал в более широком масштабе. У женщин генеративность выражается через просоциальные свойства личности, через погружение в процесс воспитания детей и заботу о любимых людях и через генеративные установки в своей работе (Peterson, & Klohnen, 1995).

Модель Хэйвигхерста определенно близка к модели Эриксона. Оба придают большое значение установлению все более сложных отношений с другими и приспо-

соблению к множеству перемен в личной жизни, которые приносит с собой средний возраст. Но, согласно Эриксону, самые важные обязанности этого периода вырастают из того факта, что люди среднего возраста в буквальном смысле находятся «в середине» своей жизни. Как вы узнаете далее из этой главы, они находятся также и между двумя другими поколениями.

Расширение теории Эриксона. Как мы видели в главе 2, Эриксон охарактеризовал процесс развития человека на протяжении всей жизни. Мы уже рассмотрели первые семь из 8 описанных Эриксоном стадий развития. Но зрелые годы также преподносят каждому человеку свои важные проблемы, и Пэк (Peck, 1968) счел своей главной задачей расширить характеристику второй половины жизни, данную Эриксоном.

Пэк критиковал Эриксона в основном за то, что в своем описании 8 возрастов жизни он уделял слишком много внимания первым 20–25 годам. Шесть проблем развития — базисное доверие против недоверия, автономия против стыда и сомнения, инициатива против чувства вины, трудолюбие против чувства неполноценности, идентичность против смешения ролей и близость против изоляции — все они несут в себе серьезные противоречия, которые каждый человек должен разрешить в эти более ранние годы. Хотя Эриксон также описывает 2 стадии развития, приходящиеся на период взрослости, — генеративность против стагнации и целостность эго против отчаяния, — Пэк считает, что в эти годы появляется слишком много новых проблем и задач, которые невозможно уместить в рамках двух оставшихся стадий. (Как вы помните из главы 2, на стадии «целостность эго против отчаяния» люди оглядывают прожитую ими жизнь либо с чувством удовлетворенности, либо с отчаянием.)

В эти более поздние годы жизни все прежние проблемы и варианты их разрешения время от времени всплывают снова — особенно в периоды стресса или перемен. Внезапная физическая болезнь, такая как инфаркт, может привести к тому, что человеку вновь придется решать проблему автономии и зависимости, теперь уже в 45-летнем возрасте. Смерть спутника жизни может вновь сделать актуальной для оставшегося в живых супруга потребность в близости. На самом деле любая серьезная адаптация в жизни вызывает необходимость пересмотра и некоторой переоценки старых решений проблем. Эриксон считал, что когда такое важное жизненное обстоятельство, как смерть супруга (или супруги), вносит коренные изменения в образ жизни человека, он сначала возвращается к проблемам базисного доверия, автономии, инициативы, идентичности и близости, и лишь после этого может достигнуть взрослой генеративности.

Пытаясь учесть специфические жизненные задачи взрослой жизни, Пэк выделяет 7 проблем, или конфликтов, развития взрослого человека. Первые 4, перечисленные ниже, особенно важны в среднем возрасте.

- По мере убывания жизненных сил и ослабления здоровья люди должны переключить бóльшую часть своей энергии на умственную деятельность вместо физической. Пэк называет эту корректировку *признанием ценности мудрости против признания ценности физических сил.*

- Второй задачей развития является уравновешивание — на новом уровне — *социального против сексуального* начала в человеческих отношениях. Эта перестройка вызвана социальным давлением наряду с биологическими изменениями. Физиологические изменения могут вынуждать людей переопределять свои отношения с представителями обоих полов, делая акцент на общении и товарищеских отношениях, а не на сексуальной близости или конкуренции.
- Третья задача — *катексисная* (эмоциональная) *гибкость против катексисного обеднения.* Эмоциональная гибкость лежит в основе корректировок, к которым люди среднего возраста должны прибегать в тех случаях, когда рушатся семьи, уходят друзья и старые интересы перестают быть средоточием жизни.
- Четвертая задача — *умственная гибкость против умственной ригидности* — предполагает борьбу со склонностью слишком упорно придерживаться своих жизненных правил и недоверчиво относиться к новым идеям. Умственная ригидность — это тенденция находиться в плену прошлого опыта и старых суждений, например решить, что «раз я всю жизнь не одобрял республиканцев (демократов, протестантов), то я не вижу причин, почему мне сейчас нужно менять свое мнение».

Еще 3 измерения человеческой жизни приобретают особое значение в пожилом возрасте, но и в среднем возрасте люди уже начинают сталкиваться с этими проблемами.

- Во-первых, это *дифференциация эго против поглощенности ролями.* Если люди определяют себя только в рамках своей работы или семьи, то выход на пенсию, смена работы или уход детей из дома вызовет такой прилив отрицательных эмоций, с которыми индивидуум может не справиться.
- Во-вторых, это *трансценденция тела против поглощенности телом* — измерение, имеющее отношение к способности индивидуума избегать чрезмерного сосредоточения на все усиливающихся недомоганиях, болях и физических недугах, которыми сопровождается старение.
- И, наконец, *трансценденция эго против поглощенности эго* — измерение, имеющее особенное важное значение в старости. Люди не должны предаваться мыслям о смерти (или, как это формулирует Пэк, не должны погружаться в «ночь эго»). Согласно теории Эриксона, люди, которые встречают старость без страха и отчаяния, переступают через близкую перспективу собственной смерти благодаря участию в молодом поколении — наследии, которое их переживет.

Подобно стадиям Эриксона, ни одно из измерений Пэка не ограничивается средним возрастом или старостью. Решения, принятые в начале жизни. выступают в роли строительных блоков, из которых складываются все решения взрослого человека, а люди среднего возраста уже начинают разрешать проблемы грядущей старости. Исследования показывают. что на самом деле период от 50 до 60 лет является критическим временем для совершения корректировок, которые и будут определять то, как человек проживет остаток своей жизни (Peck, & Berkowitz, 1964).

Как вы увидите далее, в среднем возрасте как мужчины, так и женщины пересматривают свои цели и размышляют о том, выполнили ли они ранее поставленные перед собой задачи. В период ранней взрослости люди утверждают себя в профессиональной области. В среднем возрасте они часто по-иному начинают смотреть на свою работу. Большинство при этом сознают, что они сделали свой профессиональный выбор и должны с ним жить. Часть тех, кто разочаровался в своей работе, потерял ее или не достиг того профессионального положения, на которое надеялся, может испытывать горечь и упадок духа. Другие могут перестроить свою систему приоритетов. Изменение приоритетов происходит не только в области профессиональной деятельности. Например, некоторые люди в середине жизни решают уделять больше внимания межличностным отношениям или моральным обязательствам и меньше — профессиональному развитию (Fiske, 1980).

Мужчины в середине жизни

Фаррелл и Розенберг (Farrell, & Rosenberg, 1981) исследовали, как мужчины реагируют на достижение середины жизни. Они проинтервьюировали 300 мужчин среднего возраста, задавая им вопросы, касавшиеся семьи, работы и физических данных, и сравнили их ответы с ответами более молодых мужчин. Исследования подтвердили их точку зрения, что каждый человек — через свою реакцию на окружающий мир — играет активную роль в том, как складывается его существование. Они обнаружили, что мужчины склонны реагировать на достижение середины жизни индивидуально, но все же в рамках некой общей схемы. Большинство мужчин ощущали обязательства как по отношению к работе, так и по отношению к семье. Бóльшая часть из них выработала привычный образ жизни, который помогал им справляться со своими заботами и проблемами. Многие мужчины сталкивались с одинаковыми проблемами: забота о стареющих и зависимых родителях, сложности с детьми-подростками, привыкание к ограничениям, признание своей физической уязвимости.

Хотя традиционно считалось, что в середине жизни психологическое благополучие мужчины связано только с его профессиональной ролью, Фаррелл и Розенберг указывают на важность семейных отношений. Они пишут:

> «Наши контакты с семьями показали, что то, как мужчины переживают середину жизни, сильно зависит от культуры и структуры его семьи. Изменяющиеся отношения с женой и детьми действуют в качестве "удобрения" для развития мужчины... Это сцепление процессов развития индивидуума и семьи является решающим элементом опыта мужчин в середине жизни» (Farrell, & Rosenberg, 1981, p. VIII).

Другие исследования подтверждают эту точку зрения. По результатам недавно проведенного исследования качество выполнения мужчинами супружеской и родительской ролей значимо предсказывает их уровень психологического дистресса и влияет на степень дистресса, испытываемого ими на работе (Barnett, Marshall, & Pleck, 1992).

Фаррелл и Розенберг считают, что существуют 4 главных пути развития в среднем возрасте. Первый из них — это путь *трансцендентно-генеративного мужчины*. Он не испытывает кризиса середины жизни, так как нашел адекватные реше-

По данным Фаррелла и Розенберга, большинство мужчин среднего возраста считают, что они не соответствуют принятому в американском обществе образцу успеха и мужественности.

ния большинства жизненных проблем. Для такого мужчины середина жизни может быть временем реализации своих возможностей и достижения поставленных целей. Второй путь — это путь *псевдо-развитого мужчины*. Этот мужчина справляется с проблемами, делая вид, что все происходящее его удовлетворяет или находится под его контролем; на самом деле он, как правило, чувствует, что потерял направление, зашел в тупик или что ему все осточертело. *Мужчина в кризисе середины жизни* — третий путь — находится в замешательстве и ему кажется, что весь его мир рушится. Он не в состоянии удовлетворять предъявляемые к нему требования и решать проблемы. Для одних мужчин этот кризис может быть временной фазой развития; для других он может стать началом непрерывного падения. Четвертый путь развития — это путь *обездоленного судьбой мужчины*. Такой мужчина был несчастлив или отвергаем другими большую часть своей жизни и проявляет признаки кризиса середины жизни. Обычно он не в состоянии справиться с проблемами.

Фаррелл и Розенберг в заключение отмечают, что американское общество вынуждает мужчин соответствовать единому образцу успеха и мужественности, и большинство мужчин пытаются соответствовать этому образцу. Ряд проблем возникает у мужчин в середине жизни как раз из-за того, что им приходится свыкнуться с мыслью, что они не удовлетворяют этому образцу, или из-за того, что они вынуждены были отказываться от многих собственных желаний, пытаясь достичь соответствия ему. Лишь немногим мужчинам удается в это время избежать ощущения неудачи, внутреннего разлада или потери самоуважения.

Женщины в середине жизни

Хотя женщинам среднего возраста посвящено гораздо меньше исследований, чем мужчинам, для них середина жизни также часто является временем перехода и переоценки. Наряду с широкими индивидуальными различиями, в реакциях женщин на средний возраст существуют и общие тенденции. Традиционно женщины в большей степени определяют себя в рамках семейного цикла, чем исходя из своего

положения в профессиональном цикле. В недавнем исследовании женщин, проживающих на среднем западе США, было обнаружено, что они склонны считать главными жизненными переходами 3 точки в семейном цикле. 80 % женщин ответили, что коренная смена их роли была связана с рождением ребенка и уходом за ним в первые годы жизни. Это обычно происходило в возрасте от 27 до 30 лет. Однако остальные два важных жизненных перехода происходили позднее. 40 % женщин из этой выборки сообщили, что важным переходом было время, когда подросшие дети покидали родительский дом. Лишь немногие женщины считали этот переход очень болезненным. Последний важный переходный период (для 33 % женщин) приходился на постродительский период. При анализе этих изменений в жизненных целях, установках и ценностях женщин легче обнаруживается их связь с семейным циклом, чем с предсказуемыми возрастными уровнями или с этапами профессионального цикла (Reinke, Ellicott, Harris, & Hancock, 1985).

Модель развития, в основу которой положено понятие времени наступления событий, особенно хорошо применима к женщинам среднего возраста. Это означает, что время наступления ключевых событий в семейном и профессиональном циклах определяют статус, образ жизни и выбор женщин среднего возраста — их основные занятия, радости и горести, круг коллег и друзей. Женщина, которая откладывает замужество и рождение ребенка до 40 лет, часто делает это для того, чтобы преуспеть в карьере. После рождения ребенка она может за годы его детства несколько раз бросать и снова начинать работать. Если она примет решение сочетать семью с полноценной профессиональной деятельностью, то уменьшит для себя вероятность испытать бедность в старости (Baruch, & Brooks-Gunn, 1984). Специфический характер ролевых конфликтов и ролевого напряжения также определяется временем наступления событий. *Ролевой конфликт* имеет место тогда, когда требования одной роли противоречат требованиям другой. Общими для женщин среднего возраста являются ролевые конфликты, связанные с тем, что им трудно найти время и для семьи, и для работы. Например, как вечно занятой женщине-администратору готовить каждый вечер обед, когда в то же время на работе ее ожидают срочные дела? В отличие от ролевого конфликта *ролевое напряжение* связано со слишком большим количеством требований в рамках одной роли. Мать, которая пытается уделить каждому из своих троих детей-подростков необходимое внимание, может ощущать, что она не в состоянии удовлетворить ни одного из детей (Lopata, & Barnewolt, 1984).

Женщины сильнее, чем мужчины, реагируют на физическое старение. В западном обществе о женщине обычно судят по внешности, и, для того чтобы считаться привлекательной, она должна молодо выглядеть. Некоторым женщинам морщины на лице, седеющие волосы и другие признаки старения говорят о том, что им уже больше не быть такими желанными и женственными, как прежде. Кто-то из них может также отрицательно реагировать на менопаузу, сожалея о потере способности рожать детей. Поэтому не удивительно, что исследователи сообщают о высокой частоте депрессий у женщин среднего возраста по сравнению с другими возрастными группами (Boyd, & Weissman, 1981).

Афроамериканские женщины разделяют с белыми женщинами многие из реакций на наступление среднего возраста, как показывает следующее признание:

«Среди нас есть женщины, которые никогда не были замужем, есть замужние, разошедшиеся с мужем или разведенные и вдовы... Некоторые из нас сейчас больше озабочены своим весом, пигментными пятнами и сухостью кожи, чем в молодости были озабочены цветом своей кожи. В среднем возрасте многие из нас больше обеспокоены тем, что их волосы редеют, чем их чрезмерной жесткостью. Другие воспринимают физические признаки среднего возраста совершенно спокойно и почти не завидуют естественной молодости иекоторых наших сестер. Мы представлены в статистике как среди тех, кто испытывает депрессию, так и среди тех, кто хорошо адаптировался. У некоторых из нас происходят изменения в профессиональной карьере; другие приспосабливаются к преждевременному уходу на пенсию. Среди нас есть работницы как физического, так и умственного труда, а также женщины, имеющие собственный бизнес — постоянный или временный» (Spurlock, 1984, p. 246).

Несмотря на сходство афроамериканских женщин с белыми женщинами, сочетание их расы и пола приводит к значительным различиям между ними в середине жизни. Воспоминания о дискриминации в прошлом порождают гнев и даже воинственность у одних и психологическое отрицание у других. Кроме того, социоэкономические факторы вынуждают многих чернокожих женщин среднего возраста работать на низкооплачиваемых и бесперспективных местах и жить в бедности. При ограниченном доступе к медицинской помощи — из-за принадлежности к низшим слоям общества — многие из них испытывают проблемы со здоровьем (Spurlock, 1984).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Какие задачи, по мнению Хэйвигхерста и Эриксона, должны выполнить люди среднего возраста, чтобы почувствовать удовлетворение от своей жизни?
2. Как Пэк расширил теорию возрастов жизни Эриксона? Возникают ли в середине жизни конфликты развития, характерные для более ранних стадий развития? Обоснуйте свой ответ.
3. В чем заключаются различия и сходства между реакциями мужчин и женщин на наступление середины жизни?

На всем протяжении среднего возраста как для мужчин, так и для женщин особое значение приобретает связь между людьми. В следующем разделе мы проанализируем эту сложную систему связей.

СЕМЬЯ И ДРУЗЬЯ: МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ КОНТЕКСТ

Можно утверждать, что ключевым элементом в характеристике среднего возраста являются отношения с членами семьи и друзьями. Мы начнем с рассмотрения сложных и меняющихся отношений родителей среднего возраста с их молодыми взрослыми детьми, включая задачу отправления своих повзрослевших детей в первое самостоятельное плавание по океану жизни и, как правило, более простую задачу приспособления к жизни в доме, который больше не наполнен голосами детей. Затем мы перейдем к исследованию отношений людей среднего возраста с их стареющими родителями и их новой роли бабушек и дедушек. Мы также проанализируем значение отношений с друзьями.

Между двумя поколениями

Люди среднего возраста играют роль связующего звена между младшим поколением (чаще всего, их детьми) и старшим поколением (их стареющими родителями). По мере того как достигшие середины жизни люди приспосабливаются к своим меняющимся ролям в этих отношениях, они часто приобретают новое видение своей собственной жизни. Теперь они становятся поколением, которое должно вести дела. Эта новая ответственность влечет за собой некоторое подведение итогов. Они могут сожалеть о том, что не достигли каких-то целей, а какие-то дела так и остались незавершенными; возможно, им придется признать, что ряд планов так и останется планами. Люди среднего возраста должны жить настоящим в большей степени, чем любая другая возрастная группа. Молодые могут смотреть вперед, старики — оглядываться назад, но люди среднего возраста, обремененные обязательствами по отношению к двум поколениям и по отношению к самим себе, должны жить «здесь-и-сейчас». Тем самым они принимают на себя роль хранителей семьи, соблюдая семейные традиции, отмечая достижения, сохраняя семейную историю, собирая семью на праздники и поддерживая связи с теми членами семьи, которые живут далеко.

ХРАНИТЕЛЬ СЕМЬИ

Роль, которую берут на себя люди среднего возраста, заключающаяся в поддержании семейных традиций, отмечании достижений и праздников, сохранении семейной истории и поддержке связей с членами семьи, которые живут далеко.

Отношения со взрослыми детьми

Отношения со взрослыми детьми включают в себя процесс отпускания их в самостоятельную жизнь и приспособление к жизни отдельно от них. Они также предполагают научение строить отношения на основе взаимоуважения интересов сторон.

Отпускание детей в самостоятельную жизнь. Переопределение отношений между родителями и детьми начинается с момента отпускания последних в мир взрослых. Некоторые семьи хорошо справляются с этим процессом. Самую лучшую поддержку молодым людям, готовым принять на себя ответственные взрослые роли, оказывают те родители, которые не прекращают диалога с детьми, но при этом все больше доверяют им и уважают их решения, суждения и зарождающуюся зрелость. Родители должны научиться предоставлять детям разумную свободу и принимать детей такими, какими они являются в действительности.

ОТПУСКАНИЕ ДЕТЕЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНУЮ ЖИЗНЬ

Процесс предоставления детям свободы по мере того, как они занимают свое место в мире взрослых.

Не вызывает сомнений, что процесс отпускания детей в самостоятельную жизнь является и для родителей периодом перехода в новое состояние (Harris, Ellicott, & Hommes, 1986). Хотя многие женщины сообщают, что чувствуют себя несчастными в этот период, источник их неудовлетворенности чаще бывает связан с работой или с брачными отношениями, чем с уходом детей из дома (Harris et al., 1986). Муж-

чины тоже могут испытывать огорчение, когда дети покидают дом, особенно если они чувствуют, что не заметили, как дети выросли (Rubin, 1980).

Родители часто говорят, что хотя они и рады тому, что у них есть дети, после оставления дома выросшими детьми наступает довольно приятный период жизни, связанный с увеличением свободы, расширением возможностей личной жизни и появлением дополнительных ресурсов (Alpert & Richardson, 1980; Cooper & Guttman, 1987; Nock, 1982; Rubin, 1980). Женщины особенно выигрывают, освобождаясь от ежедневных родительских обязанностей; они сообщают о более активном и свободном занятии собственными увлечениями.

Из-за высокого уровня разводов в США многие люди растят детей в одиночку. Другие сами решили стать родителями-одиночками. У таких родителей могут возникать острые конфликты или нестабильные отношения с подрастающими детьми (Alpert, & Richardson, 1980). Некоторые исследования говорят о том, что это особенно часто случается, когда дети вступают в период отрочества. В это время почти ежедневно могут возникать конфликты по поводу прав и обязанностей (Smetana, 1988).

Когда дети вступают в брак, родители внезапно оказываются перед необходимостью общаться с новым членом семьи, зятем или невесткой. Внезапное требование поддерживать близкие отношения, возможно, с совершенно чужим человеком является еще одним распространенным процессом приспособления в этом периоде (Neugarten, 1976).

Опустевшее гнездо. После того как родители отпустят от себя своего самого младшего ребенка, они должны переключаться на другие роли и интересы, лежащие за рамками иногда всепоглощающей роли родительства. И это становится все более важное задачей, поскольку люди теперь живут дольше. В то время как в 1990 году более 75 % взрослых в США могли, в среднем, дожить до 65 лет или старше, в начале XX века только 41 % взрослых доживали до этого возраста. При условии такого увеличения средней продолжительности жизни родители, состоящие в браке, могут ожидать, что им придется провести длительный период времени вдвоем после того, как самый младший из их детей начнет самостоятельную жизнь. Этот период семейного цикла, который иногда называют периодом о п у с т е в ш е г о г н е з д а, может быть трудным, если за годы совместной жизни супруги отдалились друг от друга. Возможно, один из супругов активно занимался политической или общественной деятельностью, в то время как другой был почти полностью погружен в свою работу.

ОПУСТЕВШЕЕ ГНЕЗДО

Период в семейном цикле, который наступает после того, как младший из детей покидает родительский дом.

Несмотря на эти различия, многие супружеские пары среднего возраста имеют в основе своих отношений совместное выполнение родительских обязанностей, куда входят общие традиции, ценности и переживания. Даже те пары, которые не могут больше похвалиться высоким качеством дружеских отношений, характерным для начала совместной жизни, могут иметь сильную систему эмоциональной поддержки друг друга и испытывать взаимную материальную и функциональную зави-

симость. Они совместно владеют домом и его обстановкой и привыкли к определенному образу повседневной жизни. Удовлетворенность супружеской жизнью в этот поздний период семейного цикла не обязательно основана на тех же моделях взаимодействия или решениях общих проблем, что и на более ранних этапах (Troll, 1985).

Развивающиеся отношения. К среднему возрасту отношения между родителями и детьми становятся более взаимными и равными, чем когда бы то ни было ранее. Эти отношения теряют иерархический характер и перерастают в отношения взаимодействия между взрослыми людьми на основе большего равенства, чем то, которое было возможно, когда ребенок был младше. Переход к отношениям взаимного равенства редко происходит внезапно или гладко; обычно он совершается скачками в течение ряда лет. Этот переход может быть проще или труднее, в зависимости от характера родительского отношения к детям. Если оно было авторитарным, роли и обязательства чаще бывают формальными, ригидными и трудно поддаются изменению. В этом случае родители среднего возраста и их повзрослевшие дети борются, иногда годами, за создание отношений взаимного равенства.

Взрослые дети часто ощущают необходимость отдалиться, по крайней мере на время, от родителей — и от родительских суждений, — прежде чем они будут в состоянии реалистически смотреть на своих родителей. Когда это происходит, родители среднего возраста могут ощущать, что их отталкивают или недооценивают. Часто бывает так, что именно во время семейного кризиса (смерти или болезни члена семьи, финансовых трудностей, развода или потери работы) взрослые дети и их родители находят способ уладить свои отношения, так что в дальнейшем уже могут рассчитывать на помощь и поддержку друг друга. В одних семьях этот процесс занимает от 20 до 40 лет, в то время как в других взаимоуважение интересов появляется сразу, как только дети выходят из юношеского возраста. Обычно отношения между родителями и детьми на протяжении средней взрослости улучшаются, и в конечном счете взрослые дети начинают выполнять роль межпоколенного моста.

Отношения со стареющими родителями

В 1900 году 25 % детей переживали смерть одного из родителей до достижения пятнадцатилетнего возраста. Однако в 80-е годы XX века этот показатель составляет менее 5 %. И наоборот, в 1980 году 40 % людей, приближающихся к шестидесяти годам, имели по крайней мере одного живого родителя (Brody, 1985). По оценкам, одна четверть женщин, родившихся в 30-е годы, будет иметь живых матерей при достижении 60-летнего возраста (Gatz, Bengtson, & Blum, 1990). Практически становится нормой, когда люди среднего возраста должны приспосабливаться к изменяющимся потребностям и ролям старых родителей (Brody, 1985). Когда родители имеют хорошее здоровье и могут жить независимо, их отношения с детьми часто характеризуются взаимным равенством; это означает, что родители и их взрослый сын или дочь оказывают друг другу конкретную помощь. Такие отношения обычно изменяются, когда родители заболевают или становятся слишком слабыми, чтобы жить самостоятельно.

Как взрослые дети отзываются на потребности своих родителей, в значительной степени зависит от их жизненного опыта и, более конкретно, от стадии семейного цикла. Сорокадвухлетняя женщина со взрослыми детьми, которая находится на вершине своей профессиональной карьеры и живет за тысячу миль от своих родителей, может быть вынуждена иначе строить отношения с ними сравнительно с женщиной такого же возраста, которая занимается только домашним хозяйством и живет в одном городе со своими родителями. В основе их реакций лежит совокупность сложившихся мнений и привычек, определявшая уникальные отношения между родителями и ребенком в течение многих лет. Со временем развиваются иные стратегии отношений и соглашения между родителями и ребенком, которые, в конце концов, приводят к другим структурам взаимодействия и разрешения проблем. Более того, частота обращения родителей к детям за помощью и ее характер изменяются от человека к человеку и от семьи к семье (Stueve, & O'Donnell, 1984).

Читая о развивающихся отношениях между людьми среднего возраста и их стареющими родителями, имейте в виду, что на характер этих отношений часто влияют половые различия. Тролл уточняет: «Дочери стареющих родителей отличаются от сыновей таких родителей; эти различия зависят еще и от того, о ком из родителей идет речь — об отце или о матери» (Troll, 1989, p. 212). Как вы увидите, важнейшее отношение «родитель—ребенок» на этой стадии жизни связано с дочерью, которая берет на себя заботу о престарелых родителях. Этническая группа и социальный класс могут также влиять на характер отношений между поколениями.

Взаимный обмен помощью. Большинство людей среднего возраста поддерживают постоянную связь со своими стареющими родителями (см. приложение «Разрыв между поколениями: реальность и вымысел»). Эта связь включают в себя регулярное общение, общие воспоминания и взаимный обмен помощью. Многочисленные обзоры показали, что между взрослыми детьми и их родителями постоянно происходят социальные, эмоциональные и материальные обмены (Stueve, & O'Donnell, 1984). Многие пожилые родители обеспечивают финансовую поддержку взрослых детей среднего возраста и своих внуков (Giordano, & Beckman, 1985; Hill, Foote, Aldous, Carlson, & Macdonald, 1970). Это особенно верно для семей, принадлежащих к верхним слоям среднего класса. В афро-американских семьях старшее поколение часто не обладает финансовыми ресурсами, необходимыми для оказания такой поддержки (Jackson et al., 1990). С другой стороны, афро-американские родители даже чаще оказывают социальную поддержку своим детям и, по возможности, присматривают за внуками, растущими в семьях матерей-одиночек.

Перемена ролей. По мере старения родителей между людьми среднего возраста и старшим поколением постепенно происходит перемена ролей. Представители среднего возраста становятся поколением, стоящим «у руля», — работающим, воспитывающим детей и, в целом, выполняющим созидательную роль в обществе. Их родители, если они еще живы, могут быть уже на пенсии, иметь плохое здоровье, им может требоваться финансовая помощь или они могут быть зависимы

от детей в чем-то ином. Власть постепенно, в течение некоторого периода, переходит к их детям среднего возраста, и если оба поколения не поймут, что такая перемена ролей является неизбежной частью жизненного цикла, то эти новые отношения могут вызывать обиду и возмущение у обеих сторон (Gould, 1978; Neugarten, 1976).

ПЕРЕМЕНА РОЛЕЙ

Смена ролей на противоположные, которая происходит между людьми среднего возраста и их состарившимися родителями, превращая детей в поколение, стоящее «у руля» жизни.

Это не более чем вымысел, будто взрослые дети не хотят заботиться о своих старых или больных родителях и вместо этого отдают их в дома престарелых или препоручают заботу о них другим обезличенным социальным службам. В настоящее время инвалиды или люди с хроническими болезнями живут гораздо дольше, и очень немногие достигают конца жизни, не проходя через какой-то период зависимости от своих детей. Ответственность за долгосрочную заботу о родителях становится скорее правилом, чем исключением. Ряд исследований, проведенных в 70-е годы, показал, что 80–90 % медицинского и личного ухода, работ по дому, транспортных услуг и покупок для старых родителей обеспечивают члены семьи, а не официальная система соцобеспечения (Brody, 1985). Семьи реагируют не только на критические ситуации, но обычно оказывают постоянную долгосрочную помощь хроническим больным и инвалидам (Matthews, & Rosner, 1988). Согласно результатам анкетирования родственников, постоянно ухаживающих за престарелыми членами семьи, в 75 % случаев ежедневную помощь оказывали дочери. Только 10 % тех, кто присматривал за престарелыми людьми, пользовались услугами официальных служб (Stone, Cafferata, & Sangl, 1987). Не менее важно то, что семьи обеспечивают престарелым родителям социальную поддержку, дарят им любовь и вселяют чувство защищенности и уверенности в завтрашнем дне. Однако верно и то, что семейные ресурсы могут истощиться. Часто членам семьи в какой-то момент приходится принять решение перепоручить основные обязанности по уходу кому-либо другому, например дому престарелых. Тем не менее даже самые скромные оценки говорят о том, что в любой данный момент времени более 5 миллионов человек в США сами заботятся о своих родителях (Brody, 1985).

Роль дочерей. Дочери значительно чаще, чем сыновья, ухаживают за своими старыми родителями (Brody, Kleban, Johnsen, Hoffman, & Schoonover, 1987; Gatz et al., 1990; Spitze & Logan, 1990). Между помощью, которую оказывают родителям работающие и неработающие женщины, существуют лишь самые незначительные различия (Brody, & Schoonover, 1986). Работающие дочери наряду с эмоциональной поддержкой оказывают помощь в таких делах, как покупки и перевозки, вполне сравнимую по объему с аналогичной помощью, которую оказывают неработающие дочери. Однако дочери-домохозяйки чаще помогают в приготовлении пищи и личном уходе. Значительное число работающих дочерей готово изменить режим своей работы, чтобы приспособиться к потребностям своих родителей (Brody et al., 1987). Опросы показывают, что 20–30 % дочерей, оказывающих помощь родителям, перестраивают для этого режим своей работы. Вообще говоря, забота о больных родственниках является второй по частоте причиной, заставляющей женщин среднего возраста оставлять работу (первой причиной является собственная болезнь).

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: РАЗРЫВ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ: РЕАЛЬНОСТЬ И ВЫМЫСЕЛ

Ни одна другая возрастная группа не ощущает так сильно разрыв между поколениями, как люди среднего возраста — или, по крайней мере, так говорит нам расхожая мудрость. Согласно обычным описаниям, люди среднего возраста находятся посередине между конфликтующими потребностями их взрослых детей (и детей их детей) и престарелых родителей. Когда люди среднего возраста попадают в такие тиски, они предпочитают сосредоточиться на собственных потребностях и иметь поменьше контактов как с молодым, так и со старшим поколением.

Несмотря на преобладание такого мнения, исследования межпоколенных отношений свидетельствуют о том, что это скорее вымысел, чем реальность. На самом деле, как говорит Лилиан Тролл, «миф о том, что в современном западном обществе родители и их взрослые дети существенно отдаляются друг от друга, настолько широко и повсеместно распространен, что трудно убедить людей преодолеть это заблуждение» (Troll, 1989, p. 213). Существуют и другие распространенные заблуждения по поводу отношений между поколениями в середине жизни[1].

1. Мужчины и женщины среднего возраста живут как можно дальше и от своих детей, и от родителей.

2. Мужчины и женщины среднего возраста редко навещают или принимают у себя своих взрослых детей или родителей.

3. Мужчины и женщины среднего возраста редко общаются по телефону или переписываются со своими взрослыми детьми или родителями.

4. Мужчины и женщины среднего возраста бросают своих родителей, когда они становятся старыми и больными.

5. Родители среднего возраста и их взрослые дети чаще поддерживают отношения и ощущают близость друг к другу, если у них общие ценности и схожие характеры.

6. Бабушки и дедушки считают, что они лучше знают, как воспитывать своих внуков, чем их дети, и постоянно вмешиваются.

7. Экстенсивные контакты расширенной семьи пагубно влияют на психическое здоровье.

Поскольку эти и другие мифы о межпоколенных отношениях могут затруднять людям среднего возраста воспринимать положительные чувства по отношению к членам семьи как норму, то важно понять, где же лежит истина. Именно это было целью проведенного Лилиан Тролл критического обзора литературы, посвященной отношениям между поколениями. Ее интересовал характер общения, помощи и влияния, свойственный межпоколенным отношениям середины жизни.

По мнению Тролл, несмотря на широко распространенное убеждение, что в средней взрослости отдаление и изоляция являются нормой, а контакты между взрослыми детьми и их родителями сводятся к минимуму, согласно опубликованным данным, дети, достигшие среднего возраста, обычно живут относительно недалеко от своих родителей и регулярно видятся и разговаривают с ними. Тем не менее это не означает, что оба поколения живут в одном доме. Поскольку каждое поколение высоко ценит свою независимость, то менее 10 % престарелых родителей живут в одном доме со своими детьми, и многие делают это только тогда,

[1] См. подробнее: Myths of Midlife: Intergenerational relationships. In S. Hunter and M. Surdel (eds.) *Midlife Myths: Issues, funding and practice implications*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc., 211.

Сестры и братья могут вместе оказывать помощь своим больным родителям (Goetting, 1982). Однако распределение труда между детьми не всегда является равным, и дочери помогают чаще, чем сыновья. Фактически, родители ожидают от дочерей большей помощи, чем от сыновей (Brody, Johnsen, & Fulcomer, 1984). Если у родителей есть две дочери, и только одна из них работает, то вторая, неработающая, оказывает бóльшую часть повседневной помощи, а также неотложную помощь в критических ситуациях (Matthews, Werkner, & Delaney, 1989). Тем не менее от работающей сестры также ожидают существенного вклада: обычно это помощь по вечерам и по выходным дням.

когда экономические трудности или физические недуги не оставляют им другого выбора.

Аналогичным образом большинство родителей среднего возраста имеют регулярные контакты со своими взрослыми детьми, и эта связь, как правило, усиливается, когда у родителей или у детей возникают проблемы. Однако хотя члены семьи склонны сплачиваться во время кризисов, чтобы поддержать друг друга, после того, как кризис проходит, они возвращаются к своим обычным моделям взаимодействия (Belsky, & Rovine, 1984; Morgan, 1984).

Когда представители трех поколений собираются вместе во время болезни или по экономической необходимости, они пытаются помочь друг другу конкретными способами. При потребности в помощи ее оказание происходит в контексте отношений взаимного равенства и уважения, баланс которых со временем изменяется. В годы ранней взрослости индивидуума помощь во время болезни ему, как правило, оказывают родители как своему ребенку. В среднем возрасте направление потока помощи часто меняется в сторону старшего поколения, поскольку взрослым приходится заботиться о своих стареющих родителях. Ответственность и бремя заботы как о молодых, так и о старых обычно падает на «женщину средних лет» (Brody, 1985), которая должна ухитриться одновременно удовлетворять потребности своих стареющих родителей и выросших детей, выполнять супружеские обязанности и следить за здоровьем мужа, а также учитывать интересы собственной карьеры и личные нужды. Большинству женщин удается выполнять все эти обязанности, только расходуя свое личное время.

Для отношений между средним поколением и их детьми и родителями часто бывают характерны попытки влиять на поведение (Hagestad, 1985). Родители предпринимают попытки оказывать влияние на поведение своих детей гораздо чаще, чем дети пытаются влиять на родителей, однако все советы обычно носят практический характер, независимо от того, кому они адресованы. Попытки изменить вредные для здоровья привычки часто встречаются у представителей всех поколений, когда люди среднего возраста, их родители или их дети пытаются повлиять друг на друга, чтобы бросить курить, разумно питаться, посещать врача и принимать лекарства.

По мнению Тролл, широко распространен миф о том, что поколениям трудно найти общую почву из-за различий в образе жизни, характере и ценностях. Тем не менее исследования показывают, что внутри семьи между поколениями существует удивительная преемственность. В одном исследовании выпускников средней школы, они говорили о своих родителях (как правило, среднего возраста) примерно следующее: «Я не думаю, что у меня будут совершенно другие цели... Когда они были в моем возрасте, они думали так же, только обычаи были немного другими» (Thursher, Spence, & Lowenthal, 1974, p. 314). Кроме того, большинство людей среднего возраста считают, что важно поддерживать отношения между членами семьи. Это столь важная и всеобщая ценность, что она применима даже к студентам колледжей, которые стремятся посвятить себя изменению мира. Хотя между этими студентами и обществом в целом существует глубокое расхождение, в их семьях между поколениями редко существует такой разрыв, который мешал бы нормальным отношениям (Troll, Neugarten, & Kraines, 1969).

Реакции дочери на потребности своих престарелых родителей во многом зависят от ее жизненных обстоятельств, в том числе от ее возраста (59 или 35 лет), положения в семейном цикле (выросли ли ее дети, или она воспитывает дошкольников), а также от ее участия в трудовой деятельности (работает ли она полный рабочий день или занимается исключительно домашним хозяйством) (Stueve, & O'Donnell, 1984). Вкладывая много сил в уход за родителями, дочери могут испытывать физические перегрузки. Однако если у дочерей есть собственные, еще зависящие от них дети, то они ощущают меньше напряжения, и у них выше уровень чувства благополучия, чем у тех, кто не имеет своих зависимых детей (Stull, Bowman, & Smerglia, 1994).

Возникновение внутренних конфликтов. Обязанность ухаживать за родителями приносит не только удовлетворение, но может служить источником стресса. У некоторых она вызывает напряжение между зависимостью и независимостью. Могут вновь активизироваться старые конфликты, связанные с детской зависимостью, или другие проблемы семейных отношений между родителями и ребенком или между сиблингами. Иногда вновь оживают старые привязанности и союзы между членами семьи или старое соперничество. Кроме того, уход за родителями служит предзнаменованием будущего положения людей среднего возраста, которые сейчас ухаживают за своими родителями, но в недалекой уже старости им придется столкнуться с собственной зависимостью от своих детей. Уход за стариками может восприниматься как прообраз или модель утраты самостоятельности, контроля и ответственности. Эти внутренние конфликты, наряду с самыми реальными ограничениями во времени и свободе, конкурирующими обязанностями и нарушением сложившегося образа жизни, могут создавать стрессогенную обстановку. Примечательно, что несмотря на это 80–90 % людей среднего возраста продолжают выполнять задачи по уходу за родителями. На самом деле некоторые женщины практически непрерывно заботятся то об одном старом родственнике, то о другом. Несмотря на такую большую заботу о стариках, результаты недавно проведенного исследования показали, что примерно 60 % женщин среднего возраста, осуществляющих уход, «почему-то ощущали себя виноватыми в том, что мало сделали для своих матерей, и 75 % из них согласились, что в наше время дети не так хорошо заботятся о своих престарелых родителях, как в старые добрые времена» (Brody, 1985).

Воспитание внуков

Многие люди среднего возраста оказываются в дополнительной роли бабушек и дедушек. Для большинства из них выполнение этой роли является деятельностью, приносящей глубокое удовлетворение; они занимаются воспитанием нового поколения, не неся на себе обязанностей родителей и не вступая в напряженные отношения и конфликты, возникающие между родителями и ребенком (Robertson, 1977).

Хотя большинство американцев становятся дедушками или бабушками в среднем возрасте, наши представления о дедушках и бабушках связаны скорее с образом старого человека в кресле-качалке, чем с образом активного, участвующего во всех делах члена семьи (Troll, 1989). Воспитание внуков — это высоко индивидуализированная деятельность; не существует единого общепринятого способа, которым действуют все бабушки и дедушки в семье или даже внутри этнической группы. Тем не менее существуют определенные роли, которые бабушки и дедушки играют в зависимости от характера своих отношений с внуками (Troll, 1980). Если мать воспитывает детей одна или оба родителя работают, то бабушки и дедушки могут заботиться о внуках в течение большей части дня. Некоторые бабушки и дедушки развлекают своих внуков, беря их с собой в поездки, в магазины или в интересные места. В определенных этнических группах дедушки сохраняют свой статус, занимая положение формального главы семьи.

Один автор предполагает, что существуют 4 важные, пусть даже иногда чисто символические роли, которые выполняют бабушки и дедушки при жизни (Bengston, 1985).

1. *Присутствие.* Иногда бабушки и дедушки описывают свою самую важную роль как простое присутствие. Оно действует успокоительно при наличии угрозы распада семьи или внешней катастрофы. Бабушки и дедушки являются символом стабильности как для внуков, так и для их родителей. А иногда могут даже служить сдерживающим фактором при распаде семьи.
2. *Семейная «национальная гвардия».* Некоторые бабушки и дедушки сообщают, что их самая главная функция — это быть рядом в момент критической ситуации. В такое время бабушки и дедушки часто выходят далеко за рамки простого присутствия и переходят к активной заботе о внуках.
3. *Арбитры.* Некоторые бабушки и дедушки видят свою роль в том, чтобы обсуждать и согласовывать семейные ценности, поддерживать нерушимость семьи и во время конфликтов помогать сохранить связь между поколениями в семье. Хотя у разных поколений часто бывают различные ценности, некоторые бабушки и дедушки считают, что им легче уладить конфликты между своими взрослыми детьми и внуками, поскольку они имеют больше опыта и могут посмотреть на конфликт со стороны.
4. *Сохранение семейной истории.* В широком смысле бабушки и дедушки способны создать ощущение преемственности и единства семьи, передавая внукам семейное наследие и традиции.

Каждая из упомянутых ролей может быть реальной или символической. Иногда семейные ценности сохраняются не в результате прямого вмешательства бабушек и дедушек, а скорее потому, что взрослые дети и внуки беспокоятся по поводу их возможных реакций (Bengston, 1985). Например, внучка может принять решение не выходить замуж за человека, не принадлежащего к ее расовой, этнической или религиозной группе, поскольку бабушка и дедушка могут прореагировать на это отрицательно.

Дружеские отношения в перспективе жизненного пути

Хотя на многих важных этапах жизни определяющую роль играют семейные отношения, в середине жизненного пути, когда существенно меняется характер этих отношений, немало людей полагаются больше на друзей, чем на членов семьи. Несмотря на то что большинство вступает в брак и воспитывает детей, значительное и все возрастающее число людей ведут холостой образ жизни или растят детей в одиночку. Для них друзья играют особенно важную роль. Например, такая важная жизненная цель, как установление близости, должна достигаться ими в рамках дружбы, а не в рамках брака и семьи. А у людей старшего возраста, у которых дети уже выросли или у которых умерли супруги, многие жизненно важные эмоциональные потребности часто удовлетворяются за счет дружбы.

Лоувентал и ее коллеги (Lowenthal et al., 1977) провели с людьми, находящимися на 4 различных стадиях жизненного пути, интервью по поводу их отношения к дружбе и характера их реальных дружеских отношений. В исследовании участвова-

ли учащиеся старших классов средней школы, молодожены, люди в начале и в конце среднего возраста. Было обнаружено существенное постоянство в дружеских отношениях. Большинство людей среднего возраста сообщили, что у них есть несколько близких друзей, с которыми они дружат не менее 6 лет, в то время как старшеклассники и молодожены, как правило, имели менее длительные дружеские отношения. Участников спрашивали о качествах, важных в реальной дружбе, и о качествах, характеризующих идеальных друзей. Оказалось, что представители всех 4 возрастных групп смотрели на дружбу примерно одинаково. Наиболее важным качеством идеальных друзей респонденты считали взаимность, особенно подчеркивая значение помощи и участия. Они говорили, что их друзья во многом похожи на них самих, и придавали большое значение общему опыту и легкости общения. Половые различия оказались более значимыми, чем возрастные. Женщины отвечали подробнее, чем мужчины, и создавалось впечатление, что они глубже вовлечены в межличностные отношения. Женщины считали взаимность самым важным качеством и в реальной дружбе, в то время как мужчины были склонны выбирать себе друзей на основе сходства жизненного опыта, взглядов, интересов и занятий.

В целом, наиболее сложные дружеские отношения имели место между представителями четвертой, самой старшей возрастной группы. В начале среднего возраста люди больше заняты семьей и укреплением своего положения на работе. У них остается меньше времени для друзей, и их дружба носит менее глубокий характер. Но к концу среднего возраста начинают формироваться чрезвычайно сложные и многомерные отношения. На этом жизненном этапе люди начинали ценить индивидуальные, неповторимые стороны личности своих друзей. Возможно, это является результатом изменений личности, происходящих в среднем возрасте. Вспомните данную Юнгом характеристику периода жизни с 40 до 60 лет как времени познавания себя, когда люди отходят от занятий, направляемых сознательным умом, и обращаются к бессознательному. Лоувентал и ее коллеги предполагают, что, по мере того как люди познают тонкости своего собственного характера, они также начинают ценить сложность в других выше, чем в более молодом возрасте.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Почему можно охарактеризовать отношения родителей среднего возраста с их выросшими детьми как развивающиеся?
2. Перечислите некоторые из главных трудностей, с которыми сталкиваются люди среднего возраста, имея дело со своими стареющими родителями. Как люди среднего возраста, в целом, относятся к своим родителям?
3. Чем дружеские отношения в середине жизни похожи на дружеские отношения в другие периоды жизни и в чем состоят различия между ними?

Все чаще отношения между членами семьи имеют место в условиях изменения семьи как социальной группы, происходящего в результате развода, повторного брака и создания семьи с детьми от предыдущего брака. Далее мы проанализируем влияние этих изменений на людей среднего возраста.

МЕНЯЮЩАЯСЯ СЕМЬЯ

Даже самый радикальный критик общественных устоев не решится утверждать, что традиционная нуклеарная семья мертва или умирает. Но в наше время лишь немногие семьи укладываются в рамки традиционной модели семьи: работающий отец, мать-домохозяйка и двое детей. Так же как каждый человек выбирает свой образ жизни в соответствии со своими потребностями и приоритетами, представления о семье изменяются в соответствии с изменением социальных и личных потребностей и приоритетов ее членов. Как показывает рис. 17-1, изменения в семье отражаются в изменениях брачного статуса населения. Наиболее важными факторами, влияющими на семью, являются разводы, повторные браки и образование семей с неродными для одного из супругов детьми.

Развод и повторный брак

В 1994 году в Соединенных Штатах 1 191 000 браков завершились разводом. В том же году число разводов на тысячу человек населения было равно 4,6, что на 11 % меньше, чем в 1979 и 1981 годах, когда количество разводов достигло максимума (Clarke, 1995; National Center for Health Statistics, 1995). Получается, что на каждые 3 успешных брака приходится 2 брака, которые скорее всего окончатся разводом (Clarke, 1995). Как правило, развод происходит в течение первых 7 лет семейной жизни, и средняя продолжительность совместной жизни у разведенных супружеских пар составляет 7,2 года. Несмотря на то что развод возможен в любом возрасте, молодые люди разводятся чаще, чем люди среднего возраста. Например, в

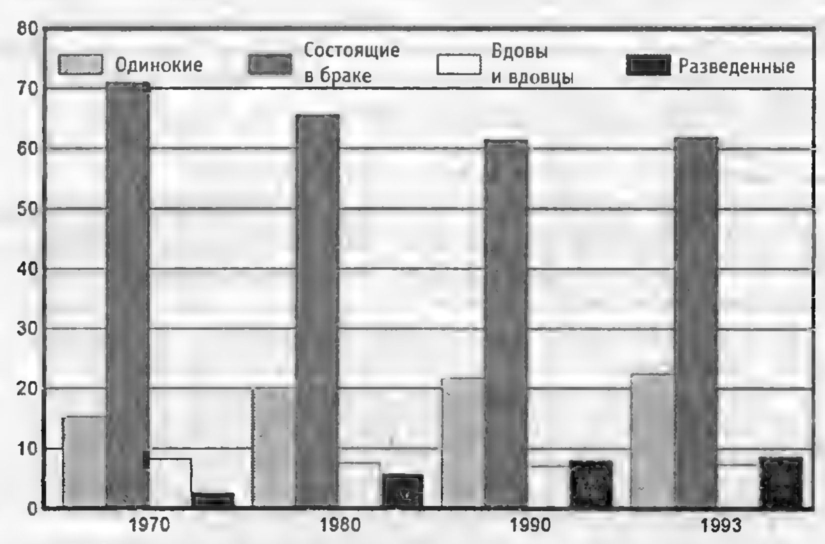


Рис. 17-1. Изменение брачного статуса населения США в возрасте от 18 лет и старше, 1970–1993 годы (в %)

Источник: Statistical abstract of the United States, Washington, DC Department of Commerce, 1994, p. 55.

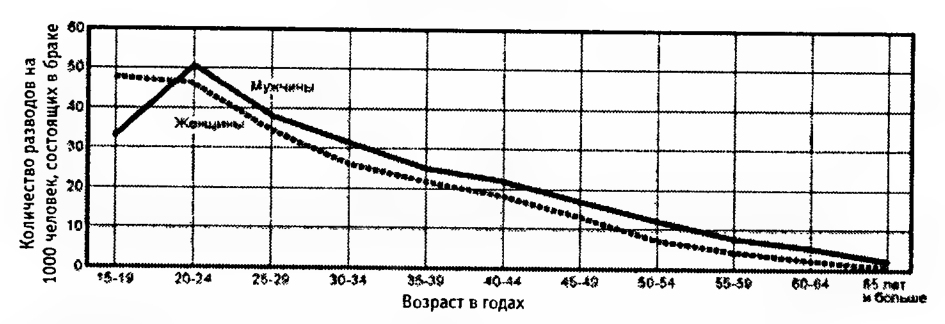


Рис. 17-2. Показатели количества разводов для мужчин и женщин в зависимости от возраста. Количество разводов у мужчин и женщин достигает максимума в период ранней взрослостн, а затем устойчиво снижается на протяжении средней и поздней взрослости.

Источник: National Center for Health Statistics, Monthly Vital Statistics Report, *(March 22, 1995) p. 2.*

1990 году на тысячу женатых мужчин в возрастной группе от 15 до 19 лет приходилось 32,8 развода, а в возрастной группе от 20 до 24 лет — 50,2 развода. Однако в возрастной группе женатых мужчин от 45 до 49 лет уровень разводов относительной низкий и составляет 17,3 на 1000 (Clarke, 1995) (см. рис. 17-2). Можно ожидать, что из 8 супружеских пар, состоящих в первом браке, в возрасте после 40 лет разведется 1 пара (Uhlenberg, Cooneg, & Boyd, 1990). Эти цифры говорят о резком изменении концепции брака как союза, заключаемого на всю жизнь.

Причины разводов. Ухудшение брачных отношений редко происходит внезапно. Часто оно является кульминацией длительного процесса эмоционального отдаления супругов или их неудовлетворенности и нарастающей независимости друг от друга. Обычно последние месяцы брака вспоминают как несчастливые. Но окончательное решение о разводе обычно принимает один из партнеров, а не оба. Как правило, вопрос о разводе первой поднимает жена. Женщины часто раньше и сильнее начинают испытывать неудовлетворенность браком, хотя окончательное решение о разводе может быть принято не ими (Kelly, 1982).

Причины развода супружеских пар в период средней взрослости, в основном, остаются теми же, что и причины развода более молодых пар; преимущественно, они хотят получать от своего брака больше, чем имеют в настоящее время. В таких случаях развод предпочтительнее, чем несчастливая совместная жизнь, полная фрустрации и конфликтов. Кроме того, если брак непрочен, то оставление детьми дома («опустевшее гнездо») может вызвать личный или семейный кризис. Супруги понимают, что больше нет необходимости оставаться вместе ради детей, и они могут усомниться в том, что хотят провести вместе остаток своей жизни. Часто развод бывает связан с неправильными представлениями о браке. Неправильные представления о браке, в свою очередь, связаны с разводом и с повторным браком, о чем говорится в приложении «Мифы о браке и повторном браке».

Хотя в этом приложении мифы о браке анализируются с некоторой иронией, они весьма популярны, и их сохранению активно способствует господствующее общественное мнение. Им воздают должное церковь, юристы, консультанты по вопросам

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: МИФЫ О БРАКЕ И ПОВТОРНОМ БРАКЕ

В 1994 году в США вступили в брак 2,36 миллиона человек и развелись 1,19 миллиона человек. Другими словами, количество расторгших брак составило примерно половину от вступивших в брак в 1994 году. Некоторых ученых эти данные утешают, поскольку и количество браков, и количество разводов несколько снизилось по сравнению с максимумами этих показателей, имевшими место в 1981 году, а отношение количества разводов к количеству браков также несколько уменьшилось (Clarke, 1995). В настоящее время более 40 % браков заканчиваются для одного или обоих супругов повторным браком, и примерно половина повторных браков заканчивается разводом (Coleman, & Ganong, 1985). В чем же состоят причины постоянно высокого уровня неудач первых и повторных браков?

Существует, конечно, много объяснений. Одним из наиболее интересных объяснений является утверждение о том, что слишком многие супружеские пары верят мифам о браке и повторном браке. *Миф* — это чрезмерно упрощенное мнение, которое управляет восприятием и ожиданиями. Бернард (Bernard, 1981) провел интересное сравнение 8 таких мифов о браке и разводе. Вслед за ним Колеман и Ганонг (Coleman & Ganong, 1985) проделали сопоставимый анализ мифов о повторном браке. Ниже приводится сравнительное обобщение результатов анализа упомянутых ученых.

Брак

1. Если мы любим друг друга, то у нас все образуется.
2. Всегда сначала думайте о другом.
3. Подчеркивайте положительные стороны; критику держите при себе.
4. Если что-то не ладится, сосредоточьтесь на будущем.
5. Рассматривайте себя в первую очередь как элемент пары, а уже потом как индивидуума.
6. Все мое — твое.
7. Брак делает людей счастливее, чем они были до брака.
8. Что лучше для наших детей, то лучше и для нас.

Развод

1. Раз мы больше не любим друг друга, тут уж ничего не поделаешь.
2. Всегда сначала думайте о себе.
3. Подчеркивайте отрицательные стороны и критикуйте все подряд.
4. Если что-то не ладится, сосредоточьтесь на прошлом.
5. Рассматривайте себя в первую очередь как индивидуума, а уже потом как элемент пары.
6. Все твое — мое.
7. Развод делает людей несчастными.
8. То, что лучше для нас, разрушительно для наших детей.

Повторный брак

1. На этот раз все будет хорошо, потому что мы будем все делать правильно.
2. Всегда сначала думайте о других.
3. Подчеркивайте положительные стороны и не обращайте внимания на отрицательные.
4. Если что-то не ладится, подумайте о том, что не получилось в прошлый раз, и постарайтесь, чтобы этого не произошло снова.
5. В зависимости от личности человека он может либо следовать мифу о браке и рассматривать себя в первую очередь как элемент пары, либо мифу о разводе и рассматривать себя в первую очередь как индивидуума.
6. Мое — это мое, а твое — это твое.
7. Брак делает людей значительно счастливее, чем они были до брака.
8. То, что лучше для нас, вредно для детей.

брака и семьи, популярные средства массовой информации, родственники и друзья. Многие психологи считают, что «персональные мифы... не только показывают, как человек видит свое прошлое; они также исполняют роль некоторого сценария, от которого зависит, как этот человек будет действовать в будущем» (Goleman, 1988). Люди действуют согласно предписаниям, которые сами же себе и составляют. Однако если ожидания человека нереалистичны, то он сам готовит почву для своей неудачи.

Совладание с последствиями развода. После распада семьи разведенным людям приходится собирать осколки и начинать все с начала. Если в семье есть дети, то жизнь может осложниться. Семья как система должна внести в свою жизнь поправки — изменить практический стиль жизни, распределение финансов, а также родительские роли, модели общения и социальные контакты.

Чтобы выяснить, что именно происходит с людьми после развода, Хэтэрингтон и его коллеги (Hetherington et al., 1978) в течение двухлетнего периода изучали 96 разведенных супружеских пар с детьми. Они обнаружили, что многие из разведенных мужчин и женщин сталкивались с самыми разнообразными проблемами, которых у них не было, когда они состояли в браке. Многих разведенных мужчин преследовали практические проблемы, связанные с организацией и ведением домашнего хозяйства, поскольку они привыкли к тому, что эти задачи выполняли их жены. Кроме того, как мужчины, так и женщины сообщали о финансовых трудностях. Некоторые мужчины обнаружили, что после распределения их доходов на два дома, денег оказывалось настолько мало, что им было трудно сводить концы с концами. Многие поступали на вторую работу или работали сверхурочно, чтобы справиться с возросшими расходами. Женщины, которые до развода были домохозяйками, обычно испытывали финансовые затруднения, особенно если их бывшие мужья не выплачивали вовремя алименты жене. Под давлением этого нового экономического бремени многие женщины были вынуждены проводить меньше времени со своими детьми, и у них почти или совсем не оставалось времени для себя (Goetting, 1981).

Людям среднего возраста, которые привыкли к своему образу жизни, особенно трудно переносить последствия развода. Новые финансовые и социальные обстоятельства, возникающие в результате развода, могут быть мучительными для людей среднего возраста, особенно если они вынуждены сосредоточиться на задачах развития (снова начать учиться, искать новую работу, ходить на свидания), которые обычно решаются в молодости.

Разрушение брачных отношений, как в результате развода, так и в связи со смертью одного из супругов, является стрессогенным событием. Утрата близких отношений связана с чувством душевной горечи. Происходит нарушение обычного хода жизни и привычного порядка. Появляется — желанная или нежеланная — независимость и автономия, а иногда и полное одиночество. Но, несмотря на эти черты сходства, между разводом и вдовством все же существуют и заметные различия.

Большинство людей, переживающих развод, воспринимают его как поражение. Партнер, который не принимал решения о разводе, часто чувствует себя отвергнутым. Нередко возникает чувство унижения и бессилия. Даже если брак был неудовлетворительным, окончательное решение о разводе является ударом. Часто партнер, принявший такое решение, в тяжелые месяцы или даже годы, предшествовавшие разрыву, испытывал более сильный стресс, чем его супруг (супруга). Тот, кто является инициатором развода, может ощущать грусть, вину и гнев, но также и чувство контроля над ситуацией. Он мысленно подготовился к разрыву и прорепетировал его (Kelly, 1982).

Налаживание новой жизни. Перейти к новому образу жизни после развода одним людям удается легче, а другим труднее. Для некоторых развод является желанным облегчением и приносит свободу от ограничений, обязанностей и душевного смятения. Женщины особенно склонны считать, что после развода у них появляется «еще один шанс» (Caldwell, Bloom, & Hodges, 1984; Kelly, 1982). У других одна мысль о жизни в одиночестве вызывает страх. Пожилые женщины, долго бывшие замужем, часто переживают серьезные трудности, связанные с той ролью, которую они играли до разрыва. В прежние времена женщинам было несколько труднее, чем мужчинам, поддерживать дружеские отношения со своими состоящими в браке знакомыми и управлять финансовыми и юридическими делами, например обеспечением банковского кредита или ссуды под заклад. Некоторые из тех, кто вступил в брак в юном возрасте, буквально никогда не жили сами по себе и практически не имеют опыта пользования той независимостью, которую они теперь обрели. Эти вновь ставшие одинокими люди, а иногда и их родственники и друзья часто недооценивают трудности налаживания новой жизни. Среди недавно разведенных мужчин и женщин выше уровень алкоголизма, физических болезней и депрессий, что иногда является прямым результатом изменения жизни после развода.

Большинство разведенных справляются со своими проблемами через 2–3 года после окончательного разрыва, и у них вновь появляется ощущение благополучия (Spanier, & Furstenberg, 1982). Разведенные женщины, по-видимому, начинают относиться к себе с бо́льшим уважением (Wallerstein, & Blakeslee, 1989). Те, у кого жизнь складывается вполне благополучно, обычно вступают в повторный брак через 3–4 года. Фактически, количество повторных браков среди разведенных мужчин выше, чем среди всех остальных групп людей, не состоящих в браке. Разведенные мужчины вступают в повторный брак в 3 раза чаще, чем разведенные женщины. Большинство разведенных мужчин в возрасте старше 40 лет женятся снова, в то время как лишь треть разведенных женщин этого возраста снова выходит замуж (Spanier, & Furstenberg, 1982). Многие мужчины среднего возраста, вступая в повторный брак, женятся на женщинах моложе себя и снова заводят детей.

Как правило, лучше всего эмоциональная и психологическая перестройка после развода происходит у тех мужчин, которые до развода обладали источником личных ресурсов в форме высокого социоэкономического статуса. Для женщин такие личные ресурсы принимают форму положительного психологического функционирования. Разведенные мужчины и женщины, которые участвуют в социальной жизни и развивают новые близкие отношения, имеют бо́льшую вероятность успешно наладить жизнь, частично из-за того, что эти новые отношения уменьшают их позитивную или негативную связь с бывшими супругами (Tschann, Johnston, & Wallerstein, 1989).

Меньшая, но заметная часть разведенных людей испытывают горечь и одиночество в течение 10 лет после развода. Некоторые мужчины практически теряют контакт со своими детьми и, несмотря на наличие необходимых ресурсов, отказываются помочь им оплатить образование в колледже (Wallerstein, & Blakelee, 1989). Некоторые женщины продолжают использовать детей в качестве оружия для борьбы со своими бывшими мужьями. Тем не менее в большинстве случаев решение о разводе, вероятно, приносит пользу как минимум одному из супругов.

Поскольку разводы столь широко распространены, некоторые исследователи изучают, почему супруги все же принимают решение не разводиться (Lauer, & Lauer, 1985). Хотя мужчины и женщины среднего возраста приводят разные причины, заставляющие их сохранять свой брак, и те и другие в качестве главной причины говорят, что их супруг(а) является их лучшим другом. Интересно отметить, что у мужчин и женщин, состоящих в браке 15 и более лет, семь наиболее важных причин совпадают:

- Он (она) является моим лучшим другом.
- Он (она) нравится мне как личность.
- Брак — это долгосрочное обязательство.
- Брак священен.
- У нас общие цели и задачи.
- Он (она) со временем становится все интереснее.
- Я хочу, чтобы наши отношения завершились успешно.

Несмотря на то что большинство участвовавших в опросе счастливых супружеских пар были удовлетворены своей половой жизнью, она никоим образом не являлась основным фактором их счастья или удовлетворенности браком. Мужчины называли удовлетворенность половой жизнью в качестве 12-й по степени важности причины сохранения брака, а женщины — в качестве 14-й.

Люди среднего возраста, сохранившие свой брак, сообщают о более высоком уровне общего счастья и удовлетворенности, чем те, кто не состоит в браке. Брак помогает пожилым людям справиться с такими стрессогенными событиями, как выход на пенсию, уменьшение доходов, болезнь и инвалидность. Такое положительное влияние брака основано на чувстве близости, взаимозависимости и принадлежности, которое он несет с собой (Gilford, 1986).

Семьи с детьми от предыдущего брака

Когда разведенные или овдовевшие люди, имеющие детей, вступают в повторный брак, образуются семьи с детьми от предыдущего брака, которые также называют *воссозданными*, или *смешанными, семьями*. У членов таких семей возникают дополнительные проблемы, связанные с приспособлением к ролям мачехи, отчима, пасынка или падчерицы. Будучи неподготовленными к этим новым ролям и почти не получая поддержки со стороны социального окружения, мачехи и отчимы часто обнаруживают, что не могли себе даже представить, насколько трудно достичь удовлетворительных отношений в семье.

Повторный брак может снизить стресс у взрослых, особенно у родителя, на чьем попечении остались дети (Furstenberg, 1987). Разведенный родитель может получить желанное облегчение, имея партнера, который хочет разделить финансовую ответственность, домашние дела, принятие решений по воспитанию детей и т. д. Однако мужчины, вступающие в повторный брак, могут испытывать дополнительные трудности, если 2 семьи ожидают от них финансовой поддержки. Повторные браки во всех отношениях отличаются от первых браков. Они существуют в рамках более сложной семейной организации, например пасынки и падчерицы, бывшие жены и мужья и их родственники, что может приводить к конфликтам. Но

вторые браки часто характеризуются большей открытостью в общении, большим принятием конфликтов и большей верой в то, что все разногласия могут быть разрешены (Furstenberg, 1987).

Смешанные семьи в исторической перспективе. Некоторые склонны считать большое количество повторных браков, ставшее следствием высокого уровня разводов, совершенно новым явлением нашего времени. Ведь в настоящее время почти 40 % всех заключаемых браков являются повторными, по крайней мере, для одного из супругов. Но семьи с детьми от предыдущего брака — явление не новое. На самом деле процент повторных браков в наши дни почти такой же, как в Европе и Соединенных Штатах XVII–XVIII веков. Но между теми временами и современностью есть существенное различие. Сейчас большинство смешанных семей образуется в результате последовательности «брак — развод — повторный брак». В прошлом же смешанные семьи в основном формировались в результате последовательности «брак — смерть супруга(и) — повторный брак» (Ihinger-Tallman, & Pasley, 1987).

Различие между этими двумя типами смешанных семей заключается, конечно, в наличии живого бывшего брачного партнера. Часто контакты с бывшим партнером продолжаются и могут включать в себя разделение опеки над детьми, финансовую поддержку и официальное посещение детей. В некоторых семьях бывшим супругам бывает трудно при таких контактах сохранять дистанцию, разрешать конфликты и избежать ощущения, что один из них в чем-то отказывает другому. Повторные браки часто создают для детей атмосферу амбивалентности, конфликта, неопределенности и разделения родственных чувств. Не удивительно, что вступившие в новый брак вдовы и вдовцы сообщают о более положительных отношениях друг с другом и с детьми в смешанной семье, чем ранее разведенные мачехи и отчимы (Ihinger-Tallman, & Pasley, 1987).

Научение жить в смешанной семье. Ожидания того, что смешанная семья может являться простым продолжение первичной семьи, совершенно нереалистичны и неизбежно приводят к фрустрации и разочарованию. Как неродным родителям, так и их пасынкам и падчерицам, необходимо время, чтобы приспособиться друг к другу — узнать характер друг друга и проверить свои знания. Чтобы сделать это, отчимы и мачехи должны попытаться занять в жизни детей место, отличающееся от места родного отца или матери. Если они попытаются конкурировать с родным родителем ребенка, их может постигнуть неудача.

Отвечая на вопрос о том, что вызывает самые большие трудности в отношениях между неродными родителями и их пасынками и падчерицами, большинство мачех и отчимов упомянули дисциплину, приспособление к привычкам и личным особенностям детей и получение признания с их стороны (Schlesinger, 1975, цит. по: Compara, 1980). Мачехи часто сталкиваются с бóльшим количеством проблем, чем отчимы, приспосабливаясь к своим новым ролям. Им приходится преодолевать огромные трудности, чтобы достичь успеха — частично из-за существования стереотипа «злой мачехи», а частично из-за того, что мачехи проводят с детьми больше времени, чем отчимы.

Существует также распространенный стереотип падчерицы или пасынка. Считается, что таким ребенком пренебрегают, возможно, плохо с ним обращаются и, конечно, любят меньше, чем «родного». Опросы обычной публики и даже специалистов, оказывающих помощь смешанным семьям, показывают, что эти стереотипы распространены довольно широко (Coleman, & Ganong, 1987). Такие сказки, как «Золушка» и «Ганзель и Гретель» — просто концентрированное выражение некоторых из этих стереотипов. И все-таки, при наличии широкого спектра отношений в смешанных семьях, такие стереотипы неверны.

Как бы мачеха или отчим ни хотели сформировать близкие отношения с пасынком или падчерицей, этому могут препятствовать сами дети. Если они так и не приняли развод или потерю своего биологического родителя; если в процессе горького и скандального развода ими пользовались как пешками; если они сохраняют идеализированные представления об отсутствующем родителе, — то дети могут отвергать любовь мачехи или отчима, делая невозможной семейную гармонию. Затраты времени на развитие взаимного доверия, привязанности, чувства близости и уважения к точке зрения ребенка часто окупаются формированием вполне приемлемых отношений. Девочкам, как правило, труднее сформировать хорошие отношения с отчимом, чем мальчикам (Hetherington, 1989). Возможно, это происходит из-за того, что обычно после развода у девочки бывают тесные отношения с матерью, и она рассматривает появление отчима как вторжение. С другой стороны, у мальчиков после развода часто бывают неспокойные конфликтные отношения с матерями. Отчим может быть посредником при улаживании отношений между матерью и сыном (Hetherington, 1989).

Несмотря на то что неродные родители редко занимают в жизни ребенка место идеализированного биологического родителя, им часто удается создать семейную атмосферу любви, заботы и безопасности, иногда более удовлетворительную, чем напряженная атмосфера семьи перед разводом. Фактически, большинство отчимов и мачех и их пасынков и падчериц постепенно успешно приспосабливаются к жизни в новой семье (Clingempeel, & Segal, 1986; Visher, & Visher, 1983). Вероятность такого приспособления выше в тех смешанных семьях, которые создают новую социальную единицу, расширяющую спектр свойств биологической семьи детей, чтобы включить новые отношения и стили общения, способы воспитания, методы решения проблем и т. д. (Paernow, 1984; Pasley, & Ihinger-Tallman, 1989; Whiteside, 1989).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Какие трудности встают перед членами семьи и семейной системой в целом в связи с разводом?
2. Какие проблемы неизбежно возникают перед родителями и детьми в смешанных семьях в процессе налаживания совместной жизни?
3. Какие факторы делают развод, повторный брак и создание смешанной семьи особенно трудными для людей среднего возраста?

Мы проанализировали эволюцию межличностных отношений и влияние меняющейся семьи на людей среднего возраста. Как вы увидите далее, средний возраст —

это еще и время, когда реализуются долгосрочные профессиональные цели, когда в середине пути может потребоваться внесение поправок в развитие профессиональной карьеры или когда людей постигнет полное разочарование в работе. Это также время, когда связанный с работой стресс может достичь максимального уровня.

ПОСТОЯНСТВО И ПЕРЕМЕНЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ

До недавнего времени считалось, что профессиональная жизнь человека состоит — или должна состоять — из поступления на конкретную должность в молодости и продолжения непрерывной работы в избранной области вплоть до выхода на пенсию. Такая предпочтительная профессиональная карьера требовала обдуманного выбора профессии и тщательной подготовки к ней. Когда человек поступал на работу, ожидалось, что он на всю жизнь закладывает основы своей карьеры и должен стараться как можно быстрее подниматься по служебной лестнице.

Этот сценарий претерпел изменения, которые появились вместе с пониманием того, что при развитии взрослых могут происходить смены установок, профессиональных потребностей и целей. Более того, в современном технически развитом и экономически нестабильном мире характер работы так быстро меняется, а рабочие места сокращаются в таких количествах, что императив «одна профессия на всю жизнь» больше неприменим. Люди могут переходить на работу в другие компании. Они могут занимать другую должность в той же фирме (как при повышении по службе или при переходе на административную работу). Хотя, вероятно, большинство людей после начала профессиональной деятельности не меняет ее коренным образом, в наше время считается необычным, когда кто-то начинает и заканчивает свою профессиональную жизнь на одном рабочем месте или в рамках одной должностной вертикали. Это особенно верно для женщин, которые прерывали работу на десять и более лет в связи с воспитанием детей. В среднем возрасте они готовы направить свою энергию на другой вид продуктивной деятельности. Именно на работе женщины обретают новое ощущение реализации своих возможностей и формируют значимые, дающие им поддержку отношения. Имея это в виду, мы проанализируем процесс переоценки профессиональной карьеры, который часто происходит в середине жизни, а также реакции людей среднего возраста на изменение работы и трудовой стресс.

Переоценка профессиональной карьеры в середине жизни

При рассмотрении профессиональной истории мужчин и женщин за последние два десятилетия кажется, что в описаниях профессиональных циклов, предложенных Супером и Хэйвигхерстом (см. главу 15), чего-то не хватает — а именно периода серьезной *переоценки профессиональной карьеры в середине жизни*, — времени, когда работники при опросах сообщают о более низком чувстве благополучия, чем в ранней и поздней взрослости (Ware, 1992).

ПЕРЕОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ В СЕРЕДИНЕ ЖИЗНИ

Период самоанализа, связанного с профессиональным выбором и продвижением вперед, который часто встречается в середине жизни и иногда приводит к тому, что взрослые люди изменяют направление своей карьеры.

Такая переоценка вызвана рядом причин. Например, работающие могут обнаружить, что они продвигаются по службе не так быстро, как ожидали, или работа менее привлекательна, чем они предполагали.

Одним из факторов, который может вынуждать людей среднего возраста резко изменить свое отношение к работе, да и саму работу, оказывается пережитый ими *переход середины жизни*. Левинсон (Levinson, 1978) обнаружил, что после 40 лет у взрослых людей могут измениться ценности и цели, что заставляет их думать об изменении направления своей профессиональной карьеры. Левинсон объясняет эти изменения возвращением мечты — стремлений, идеалов и целей молодости (см. главу 15). Некоторые исследователи полагают, что взрослые лучше всего справляются с этим периодом переоценки, если они систематически оценивают свои способности, а также плюсы и минусы их текущего профессионального положения (Okun, 1984; Schein, 1978).

Томас (Thomas, 1979) предполагает, что в настоящее время общественные условия позволяют людям, которые испытывают такие резкие изменения своих ценностей и установок, действовать согласно своему новому выбору. В наше время люди живут дольше и способны работать дольше, поэтому когда они выполняют свои обязательства по отношению к детям, они свободны для изменений, которые могут привести к снижению доходов или к перемене их образа жизни. Пока один из супругов занят сменой места работы или профессии, второй работающий супруг обеспечивает непрерывное поступление средств. Томас говорит о том, что сейчас общество терпимее относится к отклонениям от принятых социальных норм, что также позволяет людям действовать согласно недавно обретенным новым убеждениям и идеалам.

Лишь малая часть людей резко изменяет свою профессиональную карьеру в середине жизни (Levinson, 1983). Это делают, как правило, те, кто чувствует, что их способности не используются полностью в той работе, которая у них есть. Причиной этого могут быть изменения характера работы или снижение трудности задач за счет достигнутого человеком высокого уровня профессионализма. Люди среднего возраста могут также менять работу вследствие «сгорания» [1]. Однако «сгорание на работе» не ограничивается рамками среднего возраста (Stagner, 1985). На самом деле и весь процесс переоценивания устройства своей жизни, включая работу, не ограничивается средним возрастом (Levinson, 1986). Просто работники старшего возраста меняют работу реже, чем молодые взрослые (Rhodes, 1983).

Перемена работы и трудовой стресс

Для многих людей изменение работы не является желанным событием и может протекать отнюдь не гладко. Профессиональная нестабильность может причинять

[1] Термин «сгорание на работе» (*job burnout*) не получил распространения в отечественной психологии труда. Обозначаемое им явление обычно рассматривается в рамках понятия «утомление» и описывается комбинацией двух характеристик: «накопленная усталость» и «психическая сатурация». — *Прим. науч. ред.*

вред. Работники, которые на своем жизненном пути своевременно проходят через предсказуемую последовательность событий, обычно испытывают меньший стресс, чем те, кому приходится иметь дело с непредвиденными и несвоевременными событиями. Отсутствие ожидаемого продвижения по службе или слишком медленный темп такого продвижения, вынужденное изменение места работы или ее отсутствие могут повышать уровень стресса и тревоги или вызывать потерю душевного равновесия. Работники часто сталкиваются и с такими непредвиденными событиями, как необходимость снова сесть за парту для подготовки к новой профессии или пройти длительную переподготовку для продолжения своей профессиональной карьеры. Далее мы попытаемся понять, что означает потеря работы для человека среднего возраста, а также рассмотрим сущность таких явлений, как сгорание на работе и трудовой стресс.

Потеря работы. Люди, которых уволили или вынудили уйти на пенсию, часто сталкиваются с эмоциональными проблемами, явно перевешивающими уменьшение их доходов (см. приложение «Безработица и здоровье»). Многие при этом обнаруживают, что их самоуважение подорвано, а их Я-концепция разрушена. Реакции людей на потерю работы часто похожи на реакцию горя, вызываемую смертью любимого человека (Jones, 1979).

Горестные переживания, которые может вызвать вынужденная потеря работы, начинаются с потрясения известием и отказа верить в случившееся, сменяющихся затем гневом, протестом и другими формами эмоциональной разрядки. Некоторые люди даже проходят через стадию торга, сходную с тем, что испытывают неизлечимо больные, умоляя (работодателя, супруга, Бога) дать им еще немного времени, предоставить еще один шанс и т. д. За этой стадией могут последовать депрессия, избегание контактов с окружающими или психосоматические симптомы. Потерявшие работу люди могут быть сильно напуганы, испытывать чувство вины по поводу случившегося и оказаться неспособными к участию в обычных повседневных делах, никак не связанных с работой. Переживание такого горя часто имеет катарсический эффект. После того как реакция горя прошла, безработный может начать приспосабливаться к своей потере, проявлять чувство надежды и пытаться переключить свою энергию на повторное самоутверждение в профессиональном мире.

Для людей среднего возраста потеря работы может быть тяжелее, чем для молодых взрослых. Во-первых, у человека среднего возраста с работой связана, вероятно, бóльшая часть его идентичности. Во-вторых, чем старше человек, тем больше вероятность столкнуться с возрастной дискриминацией, как при приеме на работу, так и при поступлении на курсы переподготовки. В-третьих, если удается найти новую работу, то она, как правило, ниже оплачивается и связана с более низким статусом, чем предыдущая (Kelvin, & Jarrett, 1985; Sinfeld, 1985). Люди, которым удалось, несмотря на отсутствие профессионального образования, дослужиться до определенного положения в своей компании, могут быть особенно уязвимы к потере своего места, поскольку их навыки часто имеют узкую специфику, определяемую рамками этой компании (DuBrin, 1978).

В целом, лучше всего справляются с потерей работы те, кто скопил достаточно денег для оплаты счетов в период безработицы и имеет систему поддержки, в кото-

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: БЕЗРАБОТИЦА И ЗДОРОВЬЕ

Отсутствие работы — это гораздо больше, чем экономические трудности. Оно может стать психологической катастрофой для безработного и его семьи. Оно может вызвать болезнь, разрушение семьи и нарастающее по спирали чувство собственной бесполезности и потерю самоуважения.

Для людей, приученных измерять свою ценность в системе координат профессии и доходов, отсутствие работы означает больше, чем просто потеря доходов. «Когда нет работы, это все равно, что смерть, только человек продолжает дышать, — говорит Эльза Пэнт, безработная из штата Мичиган. — Полностью пропадает всякий источник мотивации» (*U.S. News & World Report*, June 23, 1980, p. 68). Многие безработные жалуются на частые головные боли, проблемы с желудком и бессонницу. Кроме того, они курят, пьют и волнуются гораздо больше, чем когда работали (Liem, 1981).

По мнению М. Харвея Бреннера (M. Harvey Brenner), адъюнкт-профессора медицины из Университета Джона Хопкинса, повышение уровня безработицы только на 1 % приводит к 37 000 смертей в течение последующих 6 лет, в том числе к 20 000 смертей от инфаркта, к 900 самоубийствам и примерно к 500 смертям от цирроза печени. Кроме того, по оценкам Бреннера, 7,5 тысяч безработных или членов их семей попадут в тюрьму за совершение преступления или в психиатрическую больницу. «Страдает не только тот, кто потерял работу, — говорит Бреннер. — Стресс, вызванный экономическими факторами, влияет на жизнь нашего общества на всех уровнях» (*U.S. News & World Report*, June 23, 1980, p. 68).

Безработица особенно сильно ударяет по мужчинам, которые были подготовлены в процессе социализации к роли кормильцев своих семей. Они страдают от более сильной депрессии и тревоги, и у них чаще отмечаются психотические реакции, чем у работающих мужчин (Liem, 1981). «Создается впечатление, что 9 месяцев безработицы — это критический срок, по истечении которого кончается терпение и пропадает всякая надежда», — считает авторитетный психолог (*U.S. News & World Report, June* 23, 1980, p. 69). После этого уровень болезней, самоубийств, алкоголизма, разводов и даже преступлений растет со скоростью эпидемии.

Оставшись без работы, многие считают, что у них нет будущего. Они скучают без своих сослуживцев и привычного ритуала хождения на работу. У многих чувство безнадежности возрастает с каждым новым отказом в приеме на работу. Если это происходит достаточно часто, работник может полностью уйти с рынка труда. Если некоторые друзья и соседи избегают безработного, будто он заразный больной, то его чувство отверженности может усугубляться.

Хотя очень у многих отсутствие работы сопровождается чувством отчаяния, это чувство никоим образом не является неизбежным. Например, в городе Джонстаун, штат Пенсильвания, где большинство населения работает на металлургическом заводе и на угольных шахтах и где безработица с середины 70-х годов превышает 10 %, уровень разводов низок, а уровень преступности занимает предпоследнее место среди 277 городов. По-видимому, смирившись с тем, что экономический спад и безработица стали постоянными составляющими образа жизни, большинство жителей Джонстауна больше не испытывают гнева или горечи по поводу выпавших на их долю испытаний. Благодаря самодисциплине и самоограничению они снизили свои жизненные стандарты и будущие ожидания и находят утешение в тесных семейных узах, снижая количество разводов, чаще посещая церковь и обращаясь к другим духовным и социальным источникам удовлетворения, которое нельзя купить за деньги. Появляются новые радости, когда люди видят хорошо знакомые вещи в ином свете. «У нас растут тюльпаны, — сказала миссис Луис Робертс, муж которой уже два года является безработным. — Раньше они не доставляли нам с Луисом столько радости» (*Wall Street Journal*, June 18, 1982, p. 1).

рую входят родственники и друзья. Кроме того, они не обращают свой гнев вовнутрь, обвиняя себя в потере работы или считая себя неудачниками в профессиональной и личной жизни.

«СГОРАНИЕ НА РАБОТЕ»

Эмоциональное истощение, которое часто наступает у людей среднего возраста, занятых в сфере оказания помощи другим людям.

«Сгорание на работе». Термин «сгорание на работе» первоначально использовался для обозначения состояния эмоционального истощения, сопровождаемого крайним цинизмом, которое развивается у тех, чья работа связана с оказанием помощи другим людям (Maslach, & Jackson, 1979). Социальные работники, полицейские, медсестры, врачи и другие специалисты, которые должны работать в тесном личном контакте с теми, кому они помогают — часто в напряженных и трудных ситуациях, — могут постепенно «сгорать». Сейчас этот термин используется не только по отношению к людям, профессия которых — помощь другим. Он применяется и для обозначения состояния тех, кто усердно работал и отдавал все свои силы, стремясь к практически недостижимой цели — и, естественно, не добился успеха (Freudenberger, & Richelson, 1980). Люди, «сгоревшие» на работе, часто являются идеалистически настроенными, чрезвычайно компетентными работниками с высокой мотивацией, которые, в конце концов, осознают, что они не в состоянии ничего изменить. «Сгорание» может также наступить у работников, занимающих подчиненное и связанное с низким статусом положение, неспособных ответить на плохое обращение, от которого они страдают на работе (Holt, 1982).

Общей причиной «сгорания» является недостаток вознаграждения в тех случаях, когда с работой первоначально связывались большие надежды и человек все силы отдавал на то, чтобы они оправдались (Chance, 1981). Люди, «сгоревшие» на работе, часто начинают трудиться, имея высокие идеалы и самые лучшие намерения. В ходе своей работы они понимают, что оказывают слишком слабое влияние на жизнь людей, которым хотят помочь, или что проблемы, которые они пытаются решить, столь серьезны, а задачи столь трудны, что им никогда не удастся добиться полного успеха. Некоторые из проблем, которые они выбрали для своей работы (например, нищета, педагогические проблемы, болезни и их профилактика, насилие в семье, употребление наркотиков), вообще не могут быть решены в обозримом будущем, да еще усилиями одного человека. Люди, которым они стараются помочь, могут к тому же отвергать их попытки. Положение может усугубляться, если они вынуждены проводить долгие часы за заполнением бюрократических бумаг, которые требует от них организация, где они работают. Эта неблагодарная работа отнимает у них время и энергию, которые могли бы быть потрачены на помощь людям.

«Сгоревшие» работники начинают испытывать гнев, фрустрацию и отчаяние. Работа становится для них бременем, которое они больше не в состоянии нести. Они могут срывать эти чувства на людях, которым должны помогать, или сдерживать свои эмоции, ведя себя холодно и отстраненно. У них может наступить истощение физических сил, могут развиться психосоматические болезни, они падают духом, начинают работать посредственно и даже прогуливать (Maslach, & Jackson, 1979).

Для устранения причин «сгорания на работе» трудно что-либо сделать без перестройки общества и условий работы людей. Тем не менее работники могут избежать «сгорания», если научатся реалистически подходить к своей работе и целям, будут содействовать изменению характера или организации своей работы, стараться отделить свою личную жизнь от работы и формировать интересы, не касающиеся работы. Эти советы полезны не только потенциальным жертвам «сгорания», но и всем работникам.

Фон развития трудового стресса. Стресс, связанный с работой, не является простой функцией событий, происходящих на рабочем месте. Большинство мужчин и женщин имеют множество ролей, распределенных между работой и семьей, которые время от времени входят в противоречие. Иногда на работе практикуется тонкая форма дискриминации женщин, когда считается, что только им свойственны конкурирующие между собой роли; иногда работодатели боятся, что женщины принесут с собой свои семейные проблемы, и поэтому, с их точки зрения, женщины меньше подходят для ответственных должностей. Они могут уволиться или испытывать слишком сильный стресс, который не позволит им эффективно справляться с требованиями работы. Некоторые авторы предполагают, что если включить в модели трудового стресса все многообразие и сложность рабочих и семейных ролей, мы вновь откроем для себя роль мужчин как отцов и мужей. С принятием такого рода модели, и мужчины, наравне с женщинами, могли бы получить право на признание не только трудовых, но и семейных стрессоров, и на соответствующие энергетические затраты для совладания со стрессом, а организации могли бы перестроиться, с тем чтобы приспособиться к конфликтующим трудовым и семейным стрессорам (Baruch, Biener, & Barnett, 1987).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Чем модель профессиональной деятельности, характерная для середины жизни в наше время, отличается от модели, предложенной в описании классического профессионального цикла?
2. Почему в среднем возрасте люди часто переоценивают свою профессиональную карьеру?
3. Опишите причины и симптомы «перегорания» на работе.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Развитие личности определяют через стадии развития; во взрослости эти стадии описываются как задачи. В числе задач развития, установленных Хейвигхерстом для среднего возраста,— находится достижение зрелой гражданской и социальной ответственности; достижение и поддержание целесообразного жизненного уровня; помощь детям стать ответственными и счастливыми взрослыми и др. В отличие от Хейвигхерста, Эриксон определял главную задачу среднего возраста в виде основного вопроса — генеративность против поглощенности собой. Чтобы избежать стагнации, люди должны заботиться о младшем поколении и о том, какой мир это поколение получит в наследство. Пэк расширил описанную Эриксоном картину развития в среднем возрасте, включив в нее семь проблем, или конфликтов, развития: ценность мудрости против ценности физических сил; уравновешивание на новом уровне социального против сексуального начала в человеческих отношениях; катексисная гибкость против катексисного обеднения; умственная гибкость против умственной ригидности; дифференциация эго против поглощенности ролями; трансценденция тела против поглощенности телом; трансценденция эго против поглощенности эго.

Исследования мужчин в середине жизни показывают, что большинство из них связаны обязательствами как перед работой, так и перед семьей, и должны научиться справляться с проблемами, вызванными старением родителей и взрослением детей. Женщины в середине жизни традиционно определяют себя через свое место в семейном цикле. В значительной степени, и время наступления основных событий в жизненном и профессиональном циклах определяет статус, образ жизни и возможность выбора женщин средних лет.

Одной из важных задач среднего возраста является одновременное приспособление к возросшей ответственности за стареющих родителей и обязанностям по отношению к детям, которые становятся независимыми взрослыми. Среди задач, которые необходимо выполнить: отпускание детей в самостоятельную жизнь и приспособление к жизни в «опустевшем гнезде»; переопределение отношений с детьми, которые стали взрослыми; удовлетворение физических потребностей стареющих родителей и переопределение отношений с ними.

В среднем возрасте дружба играет очень важную роль. Лоувентал и ее коллеги обнаружили значительное постоянство образов дружбы. С юности и до конца среднего возраста люди склонны при выборе друзей пользоваться примерно одними и теми же критериями. Наиболее сложные и многосторонние дружеские отношения имеют место между людьми в конце среднего возраста. Возможно, это связано с тем, что в середине жизни у людей увеличивается склонность к самоанализу, и они начинают глубже осознавать многогранность собственной личности и личностей других людей.

Людям среднего возраста часто приходится налаживать жизнь в семьях, находящихся в переходном состоянии, которое является результатом развода и повторного брака. К числу трудностей, которые влечет за собой развод, относятся возросшее финансовое бремя; чувства неспособности, подавленности и поражения; перемены в социальной жизни; ухудшение здоровья. Семьи с детьми от предыдущего брака требуют и от взрослых, и от детей серьезных шагов навстречу друг другу, чтобы наладить нормальную совместную жизнь. Мачехам труднее, чем отчимам, добиться принятия детьми.

Средний возраст является также периодом профессиональной преемственности и изменений. Многие люди в середине жизни переоценивают свою профессиональную карьеру, чтобы увидеть, чего им удалось достичь, и следует ли им изменить свои цели. Часто такая переоценка приводит к изменениям в карьере. Перемены в профессиональной жизни могут вызвать стресс, если карьера человека не развивается предсказуемо, если человек вынужден изменить род занятий под давлением обстоятельств или если он теряет работу. Потеря работы может сопровождаться реакцией горя, пока работник не сможет принять эту потерю и у него не появится надежда вновь выйти на рынок труда.

Если высокие ожидания работника не оправдываются и приложенные им большие усилия не вознаграждаются, то он может «сгореть» на работе. Термин «сгорание на работе» обычно применяется для описания состояния лиц, профессии которых связаны с оказанием помощи людям, но его можно использовать и для описания того, что происходит, когда люди чрезвычайно усердно работают, стремясь к недостижимой цели.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Каковы основные проблемы и заботы людей среднего возраста? Может быть, вам удастся обсудить их с другом или родственником, которому от 40 до 60 лет. Как события его семейной и профессиональной жизни влияют на его заботы? Попросите своего собеседника сравнить его сегодняшние заботы и интересы с заботами и интересами, которые были у него 10 лет назад. Как изменилась жизнь этого человека за последние 10 лет?

Происходили ли с вашим собеседником некоторые из событий и посещали ли его мысли, которые обсуждались в этой главе? Были ли это нормативные и прогнозируемые события и реакции, или ваш собеседник переживал непредвиденные события? Может ли он указать конкретную область жизни, для которой характерны постоянство и преемственность, и область, характеризующуюся изменениями? Что вызывало у него самый большой стресс — межличностные отношения или профессиональная деятельность?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Опустевшее гнездо (empty nest)
Отпускание детей в самостоятельную жизнь (launching adolescents)
Сгорание на работе (job burnout)
Перемена ролей (role reversal)
Переоценка профессиональной карьеры в середине жизни (mid-career reassessment)
Ролевое напряжение (role strain)
Ролевой конфликт (role conflict)
Хранитель семьи (kinkeeper)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Anderson, J. The single mother's book. Atlanta: Peachtree Publishers, 1990.
Хорошо организованное руководство, которое должно помочь матерям-одиночкам справиться со своими многочисленными обязанностями: воспитанием детей, ведением домашнего хозяйства, работой, решением финансовых вопросов и т. д.

Baruch, G., & Burnett, R. Lifeprints: New patterns of love and work for today's women. New York: McGraw-Hill, 1983.
В этой книге, основанной на интервью, рассматриваются разнообразные модели жизни, доступные для выбора современным женщинам.

Carnoy, M., & Carnoy, D. Fathers of a certain age: The joys and problems of middle-aged fatherhood. Boston: Faber and Faber, 1995.
На основе опыта своего второго брака и отцовства в среднем возрасте отец (Мартин) в сотрудничестве со своим взрослым сыном (Дэвидом) исследует сложные проблемы современных смешанных семей и изменяющиеся роли, в дополнение используя данные многочисленных интервью.

Lopata, H. Z. (Ed.). Widows. Durham, NC: Duke University Press, 1987.
Сборник статей о положении вдов в разных культурах и доступной им социальной поддержке.

McCrae, R. P., & Costa, P. T. Personality in adulthood. New York: Guilford Press, 1990.
Переработанная с учетом последних исследований книга известных авторов посвящена изложению теории и эмпирических доказательств постоянства свойств личности.

Osherson, S. Finding our fathers: How a man's life is shaped by his relationship with his father. New York: Fawcett, 1987.
Используя данные исследований и клинической практики, автор ищет причины жизненных проблем современных мужчин в их отношениях с отцами в детстве.

Rawlins, W. K. Friendship matters. Hawthorn, NY: Aldine de Gruyter, 1992.
Обзор исследований, показывающих, что друзья играют в жизни важную роль, смягчая стрессы и являясь источником положительной обратной связи.

Roundtree, C. On women turning 50: Celebrating midlife discoveries. San Francisco: Harper, 1994.
Прекрасный сборник интервью, фотографий и кратких биографических очерков наших известных современниц в середине жизни.

Rubin, L. Women of a certain age: The midlife search for self. New York: Harper & Row, 1979.
Автор рассматривает жизни таких же, как она, женщин, пытающихся справиться с кризисами развития, связанными с оставлением дома детьми, решениями о поступлении или возвращении на работу, попытками найти новую идентичность.

Schreiber, L. A. Midstream: The story of a mother's death and a daughter's renewal. New York: Penguin, 1990.
Личный дневник сорокалетней журналистки, в котором описаны события, связанные с болезнью и смертью ее матери. В этих записках с предельной искренностью раскрывается динамика переживания любящей и заботливой дочери: от проблесков надежды, сменяющихся отчаянием и гневом, через безутешные горе и скорбь к возвращению в нормальную жизнь.

Sheehy, G. New passage: Mapping your life across time. New York: Random House, 1995.
Опираясь на проведенные ею интервью, эта журналистка приходит к выводу, что в наши дни «бэби-бумеры» отвергают саму идею среднего возраста и вместо этого в свои 45 лет вступают во вторую взрослость — время, наполненное более глубоким смыслом и отличающееся большей праздничностью.

Sherman, E. Meaning in midlife transitions. Albany: State University of New York Press, 1987.
Серьезное руководство для тех, кто специализируется в области развития человека в средней взрослости, посвященное переходам середины жизни в личной, семейной и профессиональной сферах.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977.
Книга содержит избранные труды выдающегося отечественного психолога, академика Б. Г. Ананьева, посвященные методологическим вопросам комплексных исследований в психологии и конкретным проблемам индивидуального развития человека в перспективе жизненного пути.

Клупт М. А. Время в жизни человека (демографический аспект). — М.: Мысль, 1985.
В книге рассматривается вопрос о рациональной последовательности демографических и профессиональных событий в жизни человека, рассказывается, как менялась демографическая биография людей в ходе исторического развития, анализируются проблемы преодоления дефицита времени на различных стадиях жизненного, семейного и профессионального циклов.

Кон И. С. Дружба: Этико-психологический очерк. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Политиздат, 1987.
Увлекательная книга о социальных, моральных и психологических измерениях дружбы. В чем особенность и нравственный смысл этой формы человеческих привязанностей? От чего зависит глубина и прочность дружбы? Как исторически менялись ее идеалы и критерии? Чем отличается юношеская дружба от дружбы взрослых людей? На эти и многие другие вопросы отвечает доктор философских наук, профессор И. С. Кон.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.
В пособии с позиций системного подхода рассматриваются возрастные изменения и развитие психики человека на протяжении всей его жизни.

Сысенко В. А. Супружеские конфликты. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Мысль, 1989.
В книге, предназначенной для широкого круга читателей, рассматриваются условия устойчивости браков, причины и типология супружеских конфликтов, мотивы и поводы разводов, налаживание жизни в повторном браке и другие вопросы.

Янкова З. А., Ачильдиева Е. Ф., Лосева О. К. Мужчина и женщина в семье. — М.: Финансы и статистика, 1983.
Книга посвящена социологическому анализу ролей и функций мужа и жены в семье, условий формирования у супругов общих ценностей, потребностей и интересов, а также факторов, способствующих устойчивости брака, на разных стадиях семейного цикла.

НАША ПЛАНЕТА — МОМЕНТАЛЬНАЯ ФОТОГРАФИЯ
ГРАМОТНОСТЬ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ, БЛАГОСОСТОЯНИЕ И КАЧЕСТВО ЖИЗНИ

Как мы можем оценить качество жизни в различных регионах мира? Прежде всего мы можем узнать уровень относительного достатка. Одним из его показателей является валовой национальный продукт — ВНП. Рассчитывается он просто: складывается годовой доход всех жителей страны, эта сумма делится на количество жителей в стране — мужчин, женщин и детей, и в результате получается ВНП на душу населения. В 1992 ВНП на душу населения в США был равен $23 240. Эта сумма сравнима с ВНП на душу населения в Швеции — $27 010, в Австралии — $ 17 260. С другой стороны, в Испании ВНП на душу населения равен $13 790, в Греции — $7290, в Мексике — $3470, в Гватемале — $980.

Рис. 1 представляет собой уже привычную для читателя картограмму населения мира, где каждым типом штриховки закодирован уровень ВНП на душу населения в разных странах. Большинство, но не все, индустриальных стран принадлежит к разряду наиболее богатых. Очевидно также, что некоторые из самых крупных стран — не самые богатые. Фактически, страны с большой численностью населения, вроде Индии и Китая, относятся к разряду беднейших, при перерасчете ВНП в долларах США.

Расчет ВНП — только один из способов оценивания качества жизни. ООН воспользовалась 3 разными индексами, чтобы построить обобщенный индекс человеческого развития (ИЧР). Это покупательная способность, которая корректирует ВНП относительно стоимости жизни в конкретной местности; средняя продолжительность жизни и грамотность взрослого населения. Покупательная способность — индикатор экономического благополучия, средняя продолжительность жизни — индикатор здоровья и питания нации. Вы можете вернуться к столбчатой диаграмме в конце главе 2, отражающей среднюю продолжительность жизни в ряде стран мира. Третья оценка — грамотность взрослого населения — служит индикатором вложений общества в человеческие ресурсы.

На рис. 2 и 3 представлены картограммы, отражающие уровень грамотности (в %) взрослого населения в 1990 году отдельно для мужчин и женщин. Обычно благосостояние страны возрастает вместе с образовательным уровнем населения. Большинство индустриально развитых стран обеспечивают, фактически, всем своим гражданам начальный уровень образования, позволяющий им при желании значительно повысить его. Подобные общества высоко ценят образованное население и опираются на него в своем развитии. В противоположность этому, процент образованных людей несколько ниже в Латинской Америке и существенно ниже в большинстве африканских стран и в некоторых странах Юго-Восточной Азии. Обратите внимание, что мужская картограмма разительно отличается от женской, по крайней мере в некоторых регионах. Например, фактически, нет стран, где грамотны были бы менее 30 % мужчин, но во многих странах умеют

Рис. 1. ***Валовой национальный продукт в расчете на душу населения (в US$), 1992***

Источник. *UNICEF (1995). The State of the World's Children. Oxford and New York: Oxford University Press for UNICEF, 76.*

писать и читать на родном языке менее 30 % женщин. Интересно знать, как сказывается эта разница на качестве жизни в этих странах.

Статистические сравнения часто поднимают больше вопросов, чем дают ответов. Действительно ли 3 упомянутых выше индекса являются самыми важными индикаторами качества жизни? Справедливо ли рассматривать западные индустриальные страны в качестве образца, а «развивающиеся страны» — как еще не достигшие этого образца? Мы должны отложить ответ на этот и многие другие подобные вопросы до тех пор, пока не узнаем больше о культурных ценностях отдельных стран и их обыденной жизни.

Рис. 2. Уровень грамотности взрослого населения (%), мужчины, 1990

Источник: UNICEF (1995). The State of the World's Children. Oxford and New York: Oxford University Press for UNICEF, 72–73.

Рис.3. ***Уровень грамотности взрослого населения (%), женщины, 1990***

КАНАДА
США
МЕКСИКА
КУБА
ВЕНЕСУЭЛА
КОЛУМБИЯ
ПЕРУ
БРАЗИЛИЯ
ЧИЛИ
АРГЕНТИНА
ВЕЛИКО-БРИТАНИЯ
ГЕРМАНИЯ
ФРАНЦИЯ
ПОРТУГАЛИЯ
ИСПАНИЯ
ИТАЛИЯ
ГРЕЦИЯ
МАРОККО
РОССИЯ
ТУРЦИЯ
ЕГИПЕТ
НИГЕРИЯ
АНГОЛА
ЮЖНАЯ АФРИКА
ЭФИОПИЯ
КЕНИЯ
МАДАГАСКАР
ИРАН
ПАКИСТАН
НЕПАЛ
БАНГЛАДЕШ
ИНДИЯ
ШРИ-ЛАНКА
МОНГОЛИЯ
КИТАЙ
СЕВ. КОРЕЯ
ЮЖ. КОРЕЯ
ЯПОНИЯ
ВЬЕТНАМ
МЬЯНМА
ТАИЛАНД
ФИЛИППИНЫ
МАЛАЙЗИЯ
ПАПУА-НОВАЯ ГВИНЕЯ
ИНДОНЕЗИЯ
АВСТРАЛИЯ
НОВ. ЗЕЛАНДИЯ

Площадь этого квадрата соответствует 100 млн человек
Площадь этого квадрата соответствует 10 млн человек

Менее 30 | 30–45 | 46–60 | 61–75 | 76–90 | Более 90

Источник: UNICEF (1995). The State of the World's Children. Oxford and New York: Oxford University Press for UNICEF, 72–73.

ПОЗДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ

Глава 18. ФИЗИЧЕСКОЕ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ В ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Старение сегодня

Физические аспекты старения

Причины старения

Когнитивные изменения в процессе старения

Глава 19. ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Личность и старение

Выход на пенсию: смена статуса

Семейные и личные отношения

Социальная политика и старение

Глава 20. СМЕРТЬ И УМИРАНИЕ

Мысли о смерти и страх смерти

Перед лицом собственной смерти

В поисках гуманной смерти

Горе и приспособление к тяжелой утрате

Завершение полного жизненного цикла

Глава 18

Физическое и когнитивное развитие в поздней взрослости

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями.

1. Описать мифы о старости, сопоставляя их с реальностью.
2. Описать морфо-функциональные изменения, происходящие в процессе старения, и факторы, вносящие свой вклад в эти изменения.
3. Сопоставить различные теории и объяснения процесса старения, представленные в этой главе.
4. Охарактеризовать наблюдающиеся в старости изменения в когнитивной сфере, проводя различие между изменениями, вызванными собствеино процессом старения и сопутствующими факторами.

Поздняя взрослость по праву занимает важное место в жизни человека. Если считать, что этот период начинается после 60, то для некоторых он может продолжаться еще 40 лет. В некоторых обществах люди в годы своей поздней взрослости занимают официальное положение «старейшин». В западном обществе мы, похоже, сейчас вновь открываем для себя существование этой большой и постоянно увеличивающейся части населения, иногда эвфемистически называемой *пожилыми людьми*. В этой главе мы рассмотрим некоторые физические и интеллектуальные изменения, которые происходят в поздней взрослости, и реакции стареющего человека на эти изменения. Использование слова *развитие* в заголовке этой главы может показаться странным, однако термин «развитие» относится, с одной стороны, как к росту, так и к упадку, а с другой — к процессам, обусловленным как наследственностью, так и влиянием окружающей среды.

Мы начнем с рассмотрения некоторых установок в отношении старения и старых людей.

СТАРЕНИЕ СЕГОДНЯ

Что значит «состариться»? Многие считают эту перспективу настолько мрачной, что предпочитают вообще ничего не знать об этом. Собственно говоря, в наше время некоторым молодым людям кажется, что старость — это состояние полусуществования. Они боятся утратить энергию, независимость, гибкость, сексуальность, физическую подвижность, память и даже интеллект. По их мнению, потеря этих качеств обязательно сопутствует старению. В этом разделе мы опишем некоторые стереотипы в отношении пожилых людей и воздействие этих стереотипов на представителей данной возрастной группы. Мы рассмотрим также особенности пожилых людей, характерные для каждого из десятилетий, на которые можно разбить период поздней взрослости.

Эйджизм и стереотипы

В нашем обществе старики часто воспринимаются сквозь призму стереотипов. По результатам опросов населения, которые включают и пожилых людей, выяснилось, что существуют как позитивные, так и негативные представления о стариках, влияющие на отношение к ним общества. Эти стереотипы мешают воспринимать пожилых людей дифференцированно, как индивидуумов с действительно существующими между ними различиями, и могут приводить к социальным установкам и действиям, которые отбивают у них охоту принимать активное участие в коллективном труде и проведении досуга.

Примеры заблуждений, основанных на негативных стереотипах

1. Большинство старых людей бедны.
2. Большинство стариков не могут свести концы с концами из-за инфляции.
3. У большинства старых людей есть жилищные проблемы.
4. Старые люди, как правило, слабые и больные.
5. Старики не являются политической силой и нуждаются в защите.
6. Большинство старых людей плохо справляются с работой; работоспособность, продуктивность, мотивация, способность воспринимать новшества и творческая активность у них ниже, чем у молодых работников. Вероятность несчастных случаев у пожилых рабочих выше, чем у остальных.
7. Старые люди медленнее соображают и у них хуже память; у них ниже способность к обучению.
8. Старые люди часто интеллектуально ригидны и догматичны. Большинство стариков закоснели в своих привычках и не способны их менять.
9. Большинство старых людей живут в социальной изоляции и страдают от одиночества. Большинство стариков содержатся в домах престарелых.

Примеры заблуждений, основанных на позитивных стереотипах

1. Старики относятся к довольно зажиточной категории населения. Работающие члены общества щедро обеспечивают их пенсиями и пособиями.
2. Старики являются потенциальной политической силой. Они голосуют и принимают участие в политической жизни. Они едины и их много.

3. Старики легко сходятся с людьми. Они добры и приветливы.
4. Большинство старых людей отличается зрелостью, жизненным опытом и мудростью. Они интересные люди.
5. Большинство старых людей умеют слушать и особенно терпеливы по отношению к детям.
6. Большинство старых людей отличаются добротой и щедростью по отношению к своим детям и внукам.

Источник: Lubomudrov, S. (1987). Congressional perceptions of the elderly: The use of stereotypes in the legislative process. Journal of Gerontology, 27,77–81.

Неправомерное обобщение. С объективной социальной точки зрения, нынешнее положение многих пожилых людей кажется широкой общественности неудовлетворительным. В среднем, образовательный уровень сегодняшних стариков ниже, чем у большинства населения. Некоторые дома престарелых, пользуясь немощностью старых людей, обеспечивают им только минимальный необходимый уход, при котором можно выжить, но нет смысла жить и тем более радоваться жизни. Газеты полны жутких историй о старушках, ограбленных озверевшими подростками, и душераздирающими рассказами об отчаявшихся стариках, ворующих в магазинах мясной фарш или питающихся собачьими консервами. До тех пор пока агрессивные группировки, выступающие в защиту старых людей, вроде «Седых Пантер», не заговорили громко об их потребностях, большинство населения считало стариков совершенно безгласными. Кроме того, интерес к пожилым людям отсутствовал настолько, что исследовательскую работу по этой теме начали вести практически лишь 30 лет назад. Ньюгартен (Neugarten, 1970) для описания этой равнодушно-пренебрежительной установки в отношении пожилых людей использует слово э й д ж и з м. Неудивительно, что старость кажется такой ужасной порой жизни.

ЭЙДЖИЗМ

Широко распространенная социальная установка, заключающаяся в неоправданно высокой оценке молодости и дискриминации старых людей.

Продолжают ли действовать стереотипы прошлого теперь, когда люди старше 65 лет составляют более 12 % населения и все бóльшая часть общества осознает значимость этого факта? В Калифорнийском государственном университете был проведен опрос среди 160 студентов для выявления их отношения к старикам (Babladelis, 1987). Вот некоторые результаты.

По оценке студентов, 30 % населения США составляют старики, нуждающиеся в обслуживании. Они считают, что слово *старый* следует использовать по отношению к людям старше 60 лет. Студенты сообщили, что хотя у них есть родственники и соседи преклонного возраста, они «не испытывают желания проводить время со стариками». По их словам, они чувствуют ответственность за стариков и относятся к ним «заботливо», но у тех есть множество несимпатичных черт, например дряхлость, эгоистичность, занудливость и чрезмерная болтливость. С их точки зрения, все старики — в той или иной степени инвалиды. Несмотря на то что у многих студентов были полные сил дедушки и бабушки старше 60 лет, их отношение к старикам не сильно изменилось по сравнению с тем отношением, которое существовало в конце семидесятых годов (Babladelis, 1987).

Однако негативные установки и стереотипы вовсе не обязательно являются правилом. Ряд исследований показал, что установки в отношении старых людей часто амбивалентны, если не сказать больше — внутренне противоречивы. Их нередко считают и мудрыми, и выжившими из ума; и добродушными, и постоянно брюзжащими и вечно всем недовольными; и проявляющими заботу об окружающих, и безразличными и необщительными (Crockett, & Hummert, 1987) Возможно, пора начать рассматривать стариков не как однородную группу, а как отдельных людей, таких же разных, как люди любого другого возраста.

Рассматриваемые стереотипы представляют собой мозаику из реальности и фантазий. Некоторые проблемы только отчасти связаны с возрастом; старики далеко не всегда беспомощны, больны и одиноки, так же как подростки не всегда прыщавы и невоспитанны. Среди тех, кому за 65, руководящих работников и людей, способных пробежать марафон, не меньше, чем затворников и любителей посидеть на скамеечке. Негативные стереотипы не только внушают молодежи страх перед старостью, они держат в своей власти и самих стариков. Опросы показали, что большинство пожилых людей гораздо более высокого мнения о своем собственном экономическом и социальном положении, чем население в целом. В то же время они убеждены, что принадлежат к тем немногим счастливчикам, которым удалось избежать несчастной участи большинства стариков в США.

Социологическая перспектива. Люди не всегда страшились старости. Библейским старцам приписывали глубокую мудрость. В племенах американских индейцев старики традиционно пользовались уважением, их считали мудрецами, передающими культурные ценности от поколения к поколению, хранителями истории и сокровищ народа. В Китае, Японии и других странах Дальнего Востока к старикам относятся с глубоким уважением и любовью, что закреплено в традиции, получившей название п о ч т и т е л ь н о с т ь к с т а р ш и м. В Японии, например, больше 75 % пожилых людей живут вместе с детьми, и уважение к ним проявляется в самых разнообразных ситуациях повседневной жизни. Дома с учетом вкусов стариков готовится пища, а в общественных местах прохожие почтительно кланяются пожилым людям. Однако, хотя уважение к старым людям в Японии остается сильным, оно ярче выражено среди людей среднего возраста, чем среди молодых японцев, и характерно для сельских жителей более, чем для городских (Palmore, & Maeda, 1985).

ПОЧТИТЕЛЬНОСТЬ К СТАРШИМ

Почитание старших младшими, свойственное культурам Востока. Это уважительное отношение проявляется как в культурных традициях, так и в повседневной жизни.

В колониальной Америке библейская традиция почитания старцев оказала значительное воздействие на культуру. Старость рассматривалась как внешнее проявление благоволения Господа, как награда за благочестиво прожитую жизнь. Бенджамин Франклин сыграл большую роль в составлении Конституции не только потому, что отличался глубоким знанием парламентской практики, но и потому, что ему было в то время за восемьдесят и другие государственные деятели с уважением относились к его возрасту. Старость так уважали потому, что очень немногим людям удавалось ее достичь. Демографический контраст между колониальным периодом и

современностью разителен; в колониальный период медианный возраст [1] составлял 16 лет, а до 65 лет доживало лишь 2 % населения. В некоторых материалах времен первых колонистов описываются люди на четвертом десятке жизни покрывшиеся морщинами, поседевшие или облысевшие (Fischer, 1978).

Сегодня медианный возраст гражданина США достиг 33 лет и неуклонно растет. Примерно каждому восьмому американцу 65 лет или более. Если сегодняшняя тенденция к низкой рождаемости и снижению уровня смертности сохранится, рост доли населения старше 65 будет весьма впечатляющим. Согласно прогнозу Бюро переписи населения, к 2030 году каждый 5-й американец перешагнет в своей жизни 65-летний рубеж (см. табл. 18-1). Современная медицина научилась справляться со многими серьезными болезнями. В результате этого некоторые люди, поддерживаемые усилиями врачей, продолжают жить с тяжелыми нарушениями функций организма. С другой стороны, многие пожилые люди полны сил и интереса к окружающему и ни от кого не зависят. Ясно, что на наших глазах возникает новая социальная группа, состоящая из здоровых и высокообразованных пенсионеров — явление беспрецедентное. Как вы сейчас увидите, люди в поздней взрослости очень отличаются друг от друга, так что их никак нельзя воспринимать как однородную группу.

Четыре десятилетия поздней взрослости

Среднестатистический человек 60 лет сегодня имеет все основания ожидать, что проживет еще 21 год, а те, кому в данный момент 75 лет, могут рассчитывать еще, в среднем, на 11 лет жизни (National Center of Health Statistics, 1995). Это долгий срок, составляющий значительную часть жизни. Объединяя всех пожилых людей в одну группу, мы не только игнорируем индивидуальные различия, но и не учитываем состояние физического здоровья, факторы старения и возрастные нормативные факторы. Шестидесятипятилетний человек, работающий или только что вышедший на пенсию и еще относительно полный сил, возможно, заботится о 85- или 90-летних родителях, чье здоровье может действительно быть очень слабым. Эти люди принадлежат к двум различным поколениям и относятся к двум явно различным когортам в плане исторических событий. Кроме того, многие пожилые люди чувствуют себя моложе своих лет — и поступают соответственно. Достижения медицины, равно как и культурные факторы влияют на образ жизни стариков. Сегодня многим энергичным, активным семидесятилетним под силу то, чем двадцать лет тому назад занимались люди, недавно отпраздновавшие свое 50-летие (Neugarten, & Neugarten, 1987). Бернсайд с коллегами (Burnside et al., 1979) разбили позднюю взрослость на 4 десятилетия и проанализировали отличительные особенности каждого периода.

Предстарческий период: от 60 до 69. Это десятилетие знаменует собой важный переходный период. Перейдя через 60-летний рубеж, большинство людей

[1] Медианный возраст — это срединное значение, которое делит распределение популяции по возрасту на две равные части, так что людей с возрастом меньше *медианного* всегда насчитывается ровно столько, сколько людей с возрастом больше *медианного*. — *Прим. науч. ред.*

Таблица 18-1

Старение населения: процентная доля населения в возрасте 65 лет и старше

		Прогноз	
Год	Всего (%)	Год	Всего
1950	8,1	2000	12,8
1960	9,2	2010	13,4
1970	9,8	2020	16,3
1980	11,3	2030	20,1
1992	12,6		

Источник: Washington, DC: Department of Commerce: Statistical Abstract of the United States, 1994

должны начать приспосабливаться к новой ролевой структуре пытаясь справиться с потерями и воспользоваться выгодами этого десятилетия (Havinghurst, 1972). В этом возрасте часто сокращаются доходы (в связи с уходом на пенсию или переходом на неполный рабочий день), а друзей и коллег становится все меньше. Ожидания общества к тем, кто только разменял седьмой десяток, часто ниже, чем к более молодым людям — от них ожидают меньшей энергичности, независимости и творческой активности. Бернсайд сетует на эту автоматическую социальную реакцию и считает, что она деморализует пожилых людей, особенно тех, кто по-прежнему здоров и полон сил. Многие реагируют на эти заниженные ожидания снижением темпа жизни по типу самоосуществляемого пророчества.

Физическая сила в этот период несколько слабеет и для лиц, работающих на производстве, это может оказаться серьезной проблемой. Однако среди перешагнувших 60-летний рубеж многие могут похвастаться избытком энергии и постоянно ищут разнообразные новые занятия. Многие из тех, кто недавно вышел на пенсию, здоровы, полны сил и хорошо образованны. Они используют оказавшееся в их распоряжении свободное время для самосовершенствования или для общественной и политической деятельности. Некоторые продолжают регулярно заниматься спортом и сексуально активны. Многие пенсионеры хотят по-прежнему что-то давать окружающим, что-то делать или кого-то учить. Они руководят на общественных началах небольшими фирмами, навещают пациентов в больницах или заводят приемных внуков.

Эта возрастная группа очень различается по возрасту выхода на пенсию. В то время как большинство людей выходит на пенсию в 65 лет, кто-то это делает в 55 лет, а кто-то — в 75 лет. В любом возрасте решение о выходе на пенсию зависит от здоровья, сил и типа работы, выполнявшейся ранее. Это решение также зависит и от таких межличностных факторов, как здоровье супруга(и) или перемещение друзей в разряд пенсионеров, и от таких «средовых» факторов, как материальное положение семьи (Quinn, & Burkhauser, 1990). Кто-то вынужден продолжать работать и в 68 лет, если его сбережения слишком малы, а другой может удалиться на покой и жить безбедно.

Старческий период: от 70 до 79. Между 70 и 79 годами происходят бóльшие перемены, чем за предыдущие два десятилетия. После 70 лет многие сталкиваются

с потерями и болезнями; умирают все больше друзей и родных. Помимо сужения круга общения, многим людям в этом возрасте приходится справляться и с уменьшением своего участия в формальных организациях. Семидесятилетние бывают нетерпеливы и раздражительны. В это десятилетие проблемы со здоровьем причиняют им все больше хлопот. Как у мужчин, так и у женщин часто наблюдается снижение сексуальной активности. Во многих случаях это происходит в результате потери сексуального партнера. Согласно Бернсайду, главная задача развития в возрасте от 70 до 79 лет — сохранить реинтеграцию личности, достигнутую в предшествующее десятилетие. Несмотря на перенесенные потери, далеко не все семидесятилетние становятся беспомощными инвалидами. Часто люди, перенесшие инфаркт, инсульт или онкологическое заболевание, выживают (в большинстве случаев без серьезных нарушений жизнедеятельности) благодаря улучшившейся медицинской помощи и более здоровому образу жизни (см. рис. 18-1; график относится только к женщинам, потому что в эти последние десятилетия жизни доля женщин в популяции значительно превосходит долю мужчин).

Позднестарческий период: от 80 до 89. Возраст, бесспорно, служит важным, но не единственным маркером перехода от наступления старости к ее финалу. Кто-то саркастически охарактеризовал этот переход как «постепенный процесс, начинающийся в тот самый день, когда человек начинает жить воспоминаниями» (Burnside et al., 1979).

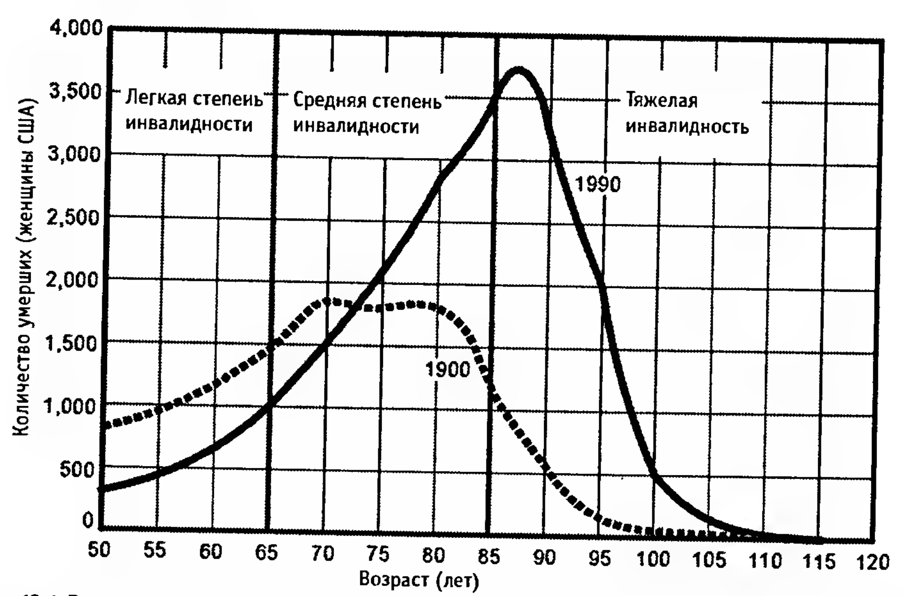


Рис. 18-1. В том, что касается инвалидности и количества смертей, картина меняется. Благодаря более здоровому образу жизни и улучшившемуся медицинскому обслуживанию люди, перенесшие инсульт, страдающие сердечными и онкологическими заболеваниями, живут дольше, чем раньше. Рост продолжительности жизни ведет к тому, что люди 85 лет и старше остаются в живых, несмотря на тяжелую инвалидность.

Источник: The Aging of Human Species by S. Jay Olshansky, Bruce A. Carnes, and Christine K. Cassel

Большинству восьмидесятилетних людей становится труднее, чем раньше, приспосабливаться к окружающему миру и взаимодействовать с ним. Многим из них необходимы более простые условия жизни, с минимумом бытовых проблем, сочетающие возможность уединения с наличием внешних стимулов. В этом возрасте большинство людей не в состоянии поддерживать социальные и культурные контакты без посторонней помощи.

Многие, хотя и не все, 85-летние люди отличаются слабым здоровьем. (Как вы увидите в приложении «Забота о немощных стариках: международный обзор», важность заботы о старых людях со слабым здоровьем осознают во всех странах.) Но слабое здоровье вовсе не обязательно означает инвалидность или полную зависимость. Хотя 25 % людей из этой возрастной группы в год, предшествовавший исследованию Лонгино, на некоторые время попадали в больницу, тяжелые случаи инвалидности отмечены только у 10 %. Большинство людей старше 85 лет живут у себя дома, причем 30 % из них живут одни. Только 25 % людей старше 80 лет содержатся в домах престарелых или других учреждениях (Longino, 1987, 1988).

Люди старше 85 составляют наиболее быстро растущую часть населения США. В то время как в 1985 году эта возрастная группа насчитывала 2,3 миллиона человек, в 2000 году, согласно прогнозу, в нее войдет около 5 миллионов человек. К 2040 году, когда поколению «бэби-бумеров» будет за 80, ожидается, что численность этой группы достигнет 8–13 миллионов (Longino, 1988; Bureau of the Census, 1995).

Дряхлость: от 90 до 99. О девяностолетних людях наука располагает меньшим количеством данных, чем о 60-, 70- или 80-летних, поскольку трудно систематически получать информацию о здоровье и социальных условиях существования людей, относящихся к этой возрастной группе. Несмотря на то что проблемы со здоровьем все усугубляются, девяностолетние находят себе новые занятия, позволяющие им использовать свои возможности наилучшим образом. Девяностолетняя женщина-психиатр, остающаяся, несмотря на свой возраст, практикующим врачом, рекомендует своим ровесникам создание новых сфер деятельности путем устранения элемента соревнования, ранее присутствовавшего в любом занятии. Она подчеркивает такие преимущества старости, как отсутствие напряжения и груза ответственности, связанных с работой (Burnside et al., 1979). Эти перемены, которые формируют образ жизни девяностолетних, происходят постепенно и растянуты на долгий срок. Если проблемы предыдущих лет были успешно решены, десятое десятилетие жизни может быть наполнено радостью, покоем и чувством удовлетворения.

Теперь вам, должно быть, понятно, что «старики» — это не однородная группа; их можно разделить на несколько подгрупп, от активных, продолжающих работать или только что вышедших на пенсию шестидесятипятилетних, до немощных и, возможно, страдающих недержанием девяностолетних. Проблемы и возможности у каждой такой подгруппы свои. Сложности, связанные с возрастом, такие как снижение дохода, слабеющее здоровье и потеря близких людей, являются общими для многих. Но одно дело иметь проблемы, а другое — быть проблемой для других. Чрезвычайно широко распространенная точка зрения, что люди после шестидесяти пяти бедны, нетрудоспособны и несчастны, нуждается в пересмотре.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Какие негативные и позитивные мнения о старости распространены в нашем обществе? Охарактеризуйте эти мнения с учетом стереотипов и реального положения.
2. Чем отличается отношение к старым людям у представителей других культур?
3. Почему объединение всех старых людей в одну категорию является неправомерным? Сравните отличительные признаки людей в разных периодах поздней взрослости: предстарческом, старческом, позднестарческом и дряхлости.

Многие изменения — и ограничения, — которые имеют место в поздней взрослости, обусловлены физическими (соматическими) аспектами старения. Эти изменения мы сейчас и рассмотрим.

ФИЗИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАРЕНИЯ

Старение — процесс универсальный и неизбежный. Ему подвержены все телесные органы и системы организма, даже при оптимальных генетических и средовых условиях. Не все органы и системы стареют одновременно и с одинаковой скоростью. Однако для большинства из них процессы старения начинаются задолго до наступления старости, — в период ранней и средней взрослости. Многие эффекты старения не обнаруживают себя вплоть до поздней взрослости, поскольку процессы старения постепенны, а большинство систем организма обладает значительными резервами. Заметные проблемы со здоровьем и изменение привычного образа жизни, обусловленные старением, возникают обычно тогда, когда человеку уже далеко за семьдесят. Рис. 18-2 демонстрирует, что продолжительность жизни большинства мужчин негроидной и европеоидной рас меньше, чем у женщин, и что из всех расовых и половых групп средняя продолжительность жизни выше всего у белых женщин.

Снижение работоспособности всех систем организма и ослабление сенсорных функций (эти темы мы рассмотрим ниже) обычно сопутствуют старости, но далеко не все пожилые люди демонстрируют эти признаки старения. Исследования показали, что старики, сохранившие физическую форму и активность, выполняют различные тесты не хуже более молодых людей, чья физическая форма оставляет желать лучшего (Birren, Woods, & Williams, 1980). Кроме того, мы не можем утверждать, что единственным объяснением физического старения является закономерный биологический процесс, обусловленный самой природой. Так, многие люди, к старости утратившие слух, перенесли какую-то болезнь или стали жертвой несчастного случая, например взрыва петарды в непосредственной близости от уха. Аналогично этому, в большинстве случаев сенсорной недостаточности и дефектов внутренних органов, приводящий к ним процесс начинается с каких-то частных событий. У курильщиков с большим стажем к старости могут развиться проблемы с дыханием. Если у пожилой женщины больная спина, она, возможно, раньше часто подвергала ее нагрузке, поднимая на руки детей. У шестидесятипятилетнего мужчины с сердечной болезнью, возможно, лет в сорок в течение некоторого времени

побаливало сердце. Таким образом, мы не можем заключить, что приходящие со старостью перемены всегда являются частью нормального процесса старения. Образ жизни человека, болезни и несчастные случаи, им пережитые, — все это вносит свой вклад в процесс старения. Эти факторы иногда называют факторами *патологического старения* (Elias, Marshall, 1987). В то же время некоторые специалисты считают, что накопленные последствия болезней и несчастных случаев являются настолько неотъемлемой частью жизни человека, что бесполезно пытаться отделить их от нормальных аспектов старения (Kohn, 1985).

В этом разделе мы сначала рассмотрим некоторые из наиболее распространенных морфо-функциональных изменений, вызванных старением, а затем — некоторые заболевания и привычки, которые усугубляют ухудшение физического состояния.

Морфо-функциональные изменения в старости

На протяжении поздней взрослости организм претерпевает целый ряд изменений. В частности, эти изменения затрагивают внешность человека, его органы чувств, мышцы, кости и подвижность, а также его внутренние органы.

Внешность. Человеку достаточно взгляда в зеркало, чтобы убедиться, что идет процесс старения. Седина, увядающая кожа, изменение осанки и углубление морщин — вот его предательские признаки. Кожа становится менее эластичной, более морщинистой, сухой и тонкой. Прежде морщины формировались конкретными мышцами, например морщины под глазами возникали в результате сокращения больших скуловых мышц при смехе. В старости они вызываются также потерей подкожной жировой ткани. Кожа начинает выглядеть, как смятая бумага или тонкий пергамент (Rossman, 1977). Возможно и увеличение количества бородавок на теле, лице и коже головы. Из-за того, что часто лопаются мелкие кровеносные сосуды, на коже возникают крохотные кровоподтеки. Могут появиться участки коричневой пигментации, называемые в народе «гречкой».

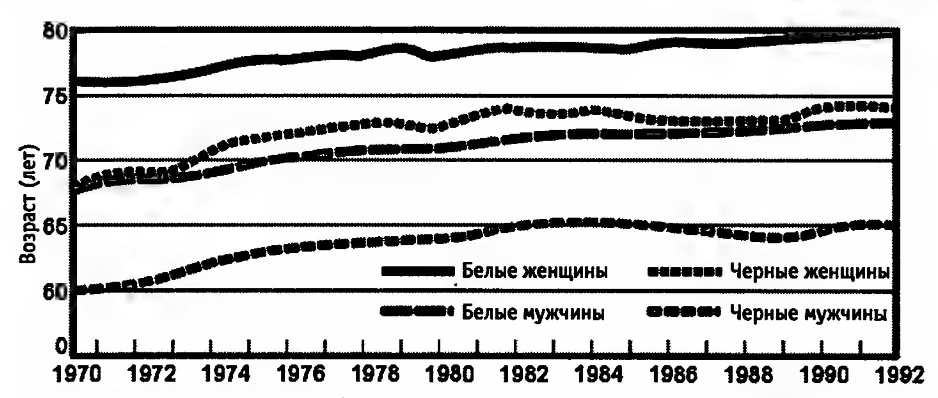


Рис. 18-2. Средняя продолжительность жизни в зависимости от пола и расы: 1970–1992 гг.

Источник: National Center for Health Statistics (1995, March, 22). Monthly Vital Statistics Report, Vol. 43 6 (S), p.5

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ: ЗАБОТА О НЕМОЩНЫХ СТАРИКАХ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБЗОР

Как лучше всего заботиться о слабейших и старейших членах общества — этот вопрос волнует и самих стариков, и членов их семей, и политиков во всем мире. Забота о пожилых людях — это часть политики общества. За последнее десятилетие в ряде стран (например, в Великобритании, Швеции, Дании, Нидерландах и Австралии) в этой сфере произошли поразительные перемены — как в мышлении людей, так и на практике. С одной стороны, они были вызваны давлением со стороны пожилых людей и членов их семей. С другой — это результат действий политиков, желающих, во-первых, снизить стремительно растущие расходы налогоплательщиков на уход за пожилыми членами общества, а во-вторых — увеличить эффективность и рентабельность всех видов заботы о престарелых.

Давление со стороны лиц, получающих уход, — самих престарелых — особенно сильно в странах, где существует организованное лобби пожилых граждан. В Швеции, например, 30 % пожилых людей входит в ассоциации пенсионеров, отстаивающих интересы своих членов в органах местного и центрального управления. Даже в странах, где таких организованных групп мало, правительственные чиновники поняли, что к желаниям пожилых людей и их семей необходимо прислушиваться, и что существующие социальные программы должны учитывать их потребности. В целом, политики, выслушав своих избирателей, обозначили 3 основные цели деятельности, призванной изменить характер заботы о престарелых.

Первая цель — добиться максимаьно возможной интеграции старых людей в общество, одновременно пытаясь улучшить условия их жизни и качество получаемого ими ухода. Она предполагает повышенную заботу о тех, кто живет в домах престарелых и других учреждениях такого рода. Кроме того, она предполагает смягчение режима в существующих домах престарелых и, по возможности, перевод стариков из этих заведений домой или в дневной стационар. Бледдин Дэвис (Davies, 1993), проанализировавший политику различных государств по отношению к престарелым, комментирует эту проблему следующим образом:

«Авторы официальных политических документов во всем мире, по-видимому, стараются выразить одни и те же чувства, иногда даже практически одинаковыми словами. Английская версия типична: "Одной из 3 основных целей новой комплексной политики является «посильное обеспечение пожилым людям возможности жить у себя дома или в местной общине — в условиях, максимально приближенных к домашним"» (Cm. 849, 1989; Davies, 1993).

Первая цель — обеспечение должного ухода за престарелыми в их собственных семьях, когда это возможно, — заставляет принять вторую цель. Это — признание груза забот и стрессов, который ложится на тех, кто осуществляет такой уход, и разработка программ помощи этим людям, чтобы предотвра-

Некоторые из этих изменений внешности — результат нормального процесса старения, тогда как другие имеют явно генетическую природу. Например, характер старения идентичных (монозиготных) близнецов чрезвычайно схож. Но у многих людей изменения кожи связаны с воздействием солнечных лучей или ветра и с механическими повреждениями, причем воздействие ультрафиолетового излучения солнца особенно сильно влияет на старение кожи. Солнце нарушает способность кожи к обновлению; «здоровый загар» приводит к тому, что у одних людей кожа становится истонченной и морщинистой, а у других возникает рак кожи. Тем не менее можно замедлить появление этих признаков старения кожи, если хорошо питаться, беречь здоровье и оберегать кожу от длительного воздействия солнечных лучей.

Органы чувств. Чувства человека (включая слух, зрение, вкус и обоняние) обычно ослабевают по мере того, как он стареет. Многие люди обнаруживают, что

тить эффект «сгорания». Сегодня в разных странах политики начинают признавать роль членов семьи в уходе за престарелыми родственниками и считать таких лиц работающими, а иногда даже клиентами (наряду с теми, за кем они ухаживают), имеющими право на помощь от государства. Политики Великобритании в своих заявлениях подчеркивают, что лицам, осуществляющим уход за престарелыми, в первую очередь необходима практическая поддержка. В Швеции, согласно действующему законодательству, органы местного управления должны прислушиваться к требованиям лиц, обеспечивающих уход за стариками, и оказывать им поддержку. С 1989 года эта поддержка выражается, в частности, в предоставлении оплаченного отпуска продолжительностью до 30 дней, причем эти деньги считаются страховыми выплатами по болезни. В Великобритании и Австралии вопрос отдыха для людей, в течение длительного времени ухаживающих за престарелыми, выносился на общенациональное обсуждение.

Осуществление этих благородных целей означает новые затраты для налогоплательщиков. Третьей — и последней — целью как раз и является сдерживание этих затрат и повышение эффективности и рентабельности программ по уходу за престарелыми. На затратах, главным образом, фокусируют внимание те страны, которые пытаются сократить объем социального обеспечения для всех возрастных групп. Тем не менее эта задача входит в повестку дня и для стран, придающих большое значение социальному обеспечению. В Нидерландах, например, перед комитетом по финансированию здравоохранения была поставлена задача разработки «стратегии увеличения объема помощи и снижения затрат в условиях стареющего населения» (Dekker et al., 1987). Точно так же новая австралийская стратегия ухода за престарелыми сводится к эффективному и оправданному использованию общественных средств.

В большинстве стран, для того чтобы удовлетворить растущие потребности престарелых и лиц, ухаживающих за ними, ведется работа по изменению глубоко укоренившихся культурных традиций, включая общественное мнение, модели поведения и обычаи. Кроме того, необходимо преодолеть сопротивление, которым население встречает попытки передачи на нужды пожилых людей скудных средств, отведенных на финансирование других социальных программ.

1. Как вы считаете, исходя из собственного опыта, какие формы помощи со стороны общества особенно ценны для членов семьи, осуществляющих уход за престарелыми родственниками?
2. Какие льготы могли бы предоставлять предприятия лицам, обеспечивающим уход за престарелыми членами семьи?

им требуется больше времени, чем раньше, для получения информации с помощью той или иной сенсорной системы (Hoyer, & Plude, 1980). Хотя все описанные здесь типы снижения сенсорной чувствительности широко распространены у пожилых людей, они затрагивают далеко не всех. Характер и степень ослабления сенсорных функций могут сильно различаться.

Слух. Ухудшение слуха — очень распространенное явление, особенно у мужчин. Фактически, снижение слуха осложняет жизнь почти трети пожилых людей (Fozard, 1990). Обычно эти потери слуха бывают легкими или умеренными и подразумевают снижение способности различать на фоне шумов голоса или другие звуки (Olsho, Harkins, & Lenhardt, 1985). Кроме того, с возрастом ухудшается слуховая чувствительность к высоким тонам, которые встречаются, например, в таких звуках речи, как «с», «ш», «ч», и «ф». Слуховые аппараты иногда помогают справиться с этими проблемами, но чаще они служат источником разочарования — ведь слухо-

вой аппарат усиливает звуки всего слухового диапазона частот, а значит, наряду с речевыми звуками все шумы. Это плохо помогает, когда нужно разобрать чьи-то слова в речевом потоке. Некоторые пожилые люди со снижением слуха могут выглядеть невнимательными или плохо соображающими, но на самом деле они просто не могут понять, что им говорят. Другие из-за того, что плохо слышат, становятся замкнутыми или подозрительными.

Зрение. Некоторые нарушения зрения очень распространены в старости. Часто наблюдается уменьшение способности фокусировать взгляд на предметах, что происходит, вероятно, из-за потери эластичности хрусталика. Кроме того, изменение структуры хрусталика может привести к его помутнению, а затем и к катаракте. Из-за сложности фокусировки старым людям часто доставляет проблемы яркий свет. В отличие от молодых им трудно воспринимать резкие контрасты и рассматривать мелкие детали. Но если удаление катаракты — это безопасная и широко распространенная операция, то другие проблемы, например потерю эластичности хрусталика, решить не так просто (Kline, & Schieber, 1985).

У пожилых людей часто снижается острота зрения — то есть способность различать мелкие детали. Отчасти это может объясняться потерей эластичности хрусталика, а отчасти — гибелью рецепторов сетчатки. Во многих случаях остроту зрения можно увеличить с помощью очков, в том числе бифокальных и трифокальных (Kline, & Schieber, 1985). Тем не менее пожилые люди часто испытывают трудности с восприятием мелких деталей — им бывает трудно разобрать фамилию на почтовом ящике, отличить ступеньки на лестнице от в чем-то сходного узора ковра или даже просто читать газету (Perlmutter, 1978).

Кроме того, многим пожилым людям трудно игнорировать не относящиеся к делу раздражители. Например, с возрастом становится все труднее обнаружить конкретный дорожный знак среди множества других. Избыточность информации, в виде повторяющихся несколько раз знаков, так же как и стандартизация размещения и формата знаков, помогает пожилым людям обнаруживать нужные визуальные сигналы (Allen et al., 1992).

Вкус и обоняние. Вкусовые ощущения в старости почти не изменяются. Особенно хорошо сохраняется способность ощущать сладкое (Bartoshuk, & Weiffenbach, 1990). Различительная чувствительность к горькому, однако, несколько снижается (Spitzer, 1988). Гипертоники, по-видимому, хуже, чем другие пожилые люди, различают на вкус соленое. Это, возможно, вызвано лекарствами, которые они принимают. Мэри Спитцер (Spitzer,1988) также высказала предположение, что у этих людей, возможно, выше разностные пороги ощущения соленого, и поэтому они в течение всей жизни добавляют в еду больше соли, чтобы вообще можно было почувствовать ее вкус. Повышенное потребление соли, в свою очередь, могло внести вклад в развитие гипертонической болезни.

Старые люди, видимо, испытывают некоторые сложности при определении вкуса отдельных компонентов в пище. Вероятно, это происходит в большей степени не за счет снижения вкусовой чувствительности, а в результате ослабления обоняния (Bartoshuk, & Weiffenbach, 1990). Обоняние, по сравнению со вкусом, ухудшается довольно заметно. Так или иначе, эти частичные потери сенсорных функций могут способствовать развитию проблем с пищеварением, часто наблюдаемых у стариков.

Мышцы, кости и подвижность. В процессе старения происходит уменьшение мышечной массы. Как следствие этого, уменьшаются сила и выносливость. Структура и состав мышечных клеток меняются по мере того, как в них накапливается жир. Из-за потерь мышечной ткани возможно снижение веса — относительно веса в ранней и средней взрослости.

Изменения в структуре и составе скелета влияют на работу мышц. В старости люди обычно на 3–5 см ниже, чем были в молодости. Это происходит из-за сжатия межпозвоночных дисков, изменения осанки и деминерализации костей (потери ими кальция) (Whitbourne, 1985). Кости становятся полыми, хрупкими и непрочными; из-за повышения их пористости они чаще ломаются и медленнее срастаются. Такое состояние называется *остеопорозом* (см. главу 16). Старые женщины особенно подвержены остеопорозу, потому что после менопаузы у них в крови снижается уровень эстрогенов (Belsky, 1984). Падения и переломы костей могут участиться из-за изменений в вестибулярном аппарате (Ochs, Newberry, Lenhardt, & Harkins, 1985). В преклонном возрасте заметно снижается чувствительность рецепторов, реагирующих на изменение направления силы тяжести, а также на изменения положения головы.

В общем, работа мышц замедляется, и напряженной мышце требуется больше времени, чтобы расслабиться. Мышцы хуже функционируют, когда сердечно-сосудистая система не поставляет им достаточного количества питательных веществ или недостаточно эффективно удаляет токсичные продукты распада. Кровеносные сосуды теряют прежнюю эластичность, и некоторые из них закупориваются; вследствие этого меньшее количество капилляров поставляет кровь мышцам. В результате ухудшения работы легких может нарушиться снабжение организма кислородом. Координация тонкой моторики ухудшается, а время реакции возрастает (Botwinick, 1984: Shock, 1952b).

Исследования показали, что регулярные силовые упражнения препятствуют развитию мышечной слабости и связанной с нею физической дряхлости даже у самых старых людей. В результате исследования, проведенного среди 37 мужчин, средний возраст которых составлял 87 лет, выяснилось, что у тех из них, кто регулярно выполнял упражнения, мышечная сила увеличилась больше, чем на 113 % (Fiatarone et al., 1994). Аналогичное исследование, проводившееся в течение 3 лет Национальным Институтом изучения старения и Национальным Исследовательским Центром ухода за престарелыми, продемонстрировало, как силовые упражнения и упражнения на равновесие могут помочь людям старше 80–90 лет бороться со слабостью. Те, кто занимался укрепляющими мышцы упражнениями, сумели удвоить и даже утроить свои силы и, впервые за многие годы, смогли выполнять большинство действий без посторонней помощи (Krukoff, 1994).

Внутренние органы. Несмотря на то что сердце — это высокоспециализированная мышца, оно страдает от тех же проблем, что и другие мышцы. Кроме того, работа сердца зависит от эффективности работы всей сердечно-сосудистой системы, у которой в процессе старения появляется множество собственных проблем. В результате снижается максимальный кровоток к сердцу и от него, увеличивается

время восстановления после каждого сердечного сокращения и увеличивается нагрузка на сердечную мышцу (Timiras, 1978).

В старости часто снижается способность легких к осуществлению газообмена; в частности снижается скорость диффузии кислорода из альвеолярного воздуха в кровь. Многие легочные проблемы, возможно, не являются частью нормального процесса старения. Они могут быть следствием повреждений легочной ткани, вызываемых многолетним курением или проживанием в местности с сильным загрязнением воздуха.

Резервные возможности сердца, легких и других внутренних органов также уменьшаются в процессе старения. В период ранней взрослости эти органы способны функционировать в режиме 4–10-кратного превышения нормы. В среднем возрасте и позже эти резервы организма медленно, но неуклонно снижаются. В повседневной жизни пожилые люди могут не замечать уменьшения резервов своего организма и ощутить это только при выполнении какой-то работы после долгого перерыва, например впервые в текущем году расчищая снег после обильного снегопада. Снижение резервных возможностей особенно сильно проявляется в жару и холод. Многие пожилые люди медленнее адаптируются к холоду и быстрее замерзают, чем в молодости, а переохлаждение представляет серьезную опасность для здоровья. Аналогичные проблемы возникают у стариков в жару, особенно при физической нагрузке. Тем не менее если пожилые люди действуют медленнее и учитывают воздействие жары и холода, они в состоянии выполнить многие задачи, которые были им по силам в молодости.

В иммунной системе также происходят изменения; выработка антител, достигавшая пика в подростковом возрасте, начинает спадать. В результате этого, в старости люди меньше защищены от микроорганизмов и болезней (La Rue, & Jarvik, 1982).

Здоровье, болезни и питание

Многие пожилые люди уверяют, что у них хорошее или отличное здоровье. Хотя им порой приходится адаптироваться к постепенному развитию артрита или к побочным эффектам лекарственных препаратов, снижающих артериальное давление, обычно они легко с этим справляются. Как вы увидите далее, те изменения здоровья, которые происходят в поздней взрослости, могут быть либо хроническими, либо связанными с меняющимися пищевыми потребностями, либо могут быть вызваны неправильным применением назначенных лекарств.

Хронические болезни. Проблемы со здоровьем, возникающие в старости, часто носят хронический характер. Одно из основных различий между детством и поздней взрослостью заключается в соотношении частоты острых и хронических заболеваний. В детстве болезни чаще имеют острое течение — продолжаются недолго и в период кульминации сопровождаются лихорадкой. Пожилые люди, напротив, чаще страдают хроническими заболеваниями — болезнями, которые повторяются неоднократно или никогда не проходят. Чаще всего у пожилых людей встречается артрит, заболевания сердечно-сосудистой системы, гипертония, а также

нарушения зрения и слуха, о которых говорилось ранее (Belsky, 1984). Старики также часто падают и получают травмы. Значительное количество пожилых людей вынуждены мириться с хроническими болезнями и нарушениями. 85 % людей старше 65 лет имеют как минимум одно хроническое заболевание, а 50 % — два или более (Belsky, 1984).

Эти новые проблемы со здоровьем в значительной степени отражают снижение способности организма справляться со стрессом, включая стресс, связанный с болезнью (вспомните описанную в главе 16 связь между стрессом и болезнью). Болезнь, с которой легко справится молодой организм, например респираторная инфекция, может долго не проходить у старика и вызвать необратимые изменения в организме, тем самым увеличив вероятность рецидива. В старости способность сопротивляться стрессу снижается, а количество стрессовых ситуаций, к сожалению, может увеличиваться (Timiras, 1978). Стресс может быть вызван и проблемами со здоровьем, и такими ситуациями, как выход на пенсию или смерть супруга(и). Кроме того, как вы увидите в приложении «Особенности сна у пожилых людей», стресс иногда связан с хронической бессонницей.

Социально-экономические факторы, раса, пол — все это играет роль в возникновении болезней в старческом возрасте. Фактически, у людей старше 25 лет количество дней нетрудоспособности по болезни сильнее коррелирует с социально-экономическим положением, чем с возрастом (Kimmel, 1974). Аналогичные данные существуют для основных причин смерти среди старых людей. Для людей старше 65 можно выделить 3 основные причины смерти: заболевания сердечно-сосудистой системы, онкологические болезни и инсульт. Белые вдвое чаще страдают от заболеваний сердечно-сосудистой системы, чем выходцы из Азии (National Center for Health Statistics, 1990).

Питание. Иногда слабое здоровье в старости может быть следствием скудного или неправильного питания. Из-за того, что физическая активность в старости снижается, а обмен веществ замедляется, пожилые люди нуждаются в пище меньше, чем молодые. По сути дела, к 65 годам людям требуется по крайней мере на 20 % меньше калорий, чем в период ранней взрослости. Но основных питательных веществ им нужно почти столько же. В результате многие пожилые американцы имеют недостаточный или избыточный вес. Многие пожилые люди худы и анемичны, потому что бедность, неосведомленность или подавленное состояние мешают им покупать достаточно пищи, богатой питательными веществами. Чаще всего встречается дефицит железа, кальция и витаминов А и С (National Dairy Council, 1977).

Главное зло неправильного питания в старости заключено в избыточном потреблении жиров. По мере старения организм утрачивает способность перерабатывать разные виды жиров, содержащихся в пище. Неиспользованный жир откладывается внутри организма, в том числе на внутренних стенках артерий. Там он может отвердевать и образовывать бляшки, что приводит к сужению просвета артерий и ухудшению кровоснабжения сердца и других органов. Это заболевание, называемое атеросклерозом, или *отвердением артерий*, является причиной многих сердечных болезней, встречающихся в преклонном возрасте. Атеросклероз на-

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ОСОБЕННОСТИ СНА У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

Является ли бессонница в старости таким же нормальным явлением, как седина и морщины? Нет; нормальным можно считать изменение характера сна, но не бессонницу. Хотя примерно половина людей старше 65 лет, живущих дома, и примерно две трети тех, кто содержится в домах инвалидов и домах престарелых, страдают от проблем со сном, сами эти проблемы не являются неотъемлемой частью процесса старения (Becker, & Jamieson, 1992). Они могут быть связаны с первичным расстройством сна, болезнью или даже приемом лекарственных препаратов. В зависимости от характера нарушения, пожилым людям, страдающим бессонницей, часто можно помочь.

Проблемы со сном нужно сначала рассмотреть в контексте нормальных изменений сна, происходящих в старости. Согласно проведенным исследованиям, следующие паттерны сна являются типичными для людей в возрасте от 60 до 80 лет (Bachman, 1992; Becker, & Jamieson, 1992)

1. В среднем пожилые люди спят ночью по 6–6,5 часов, хотя многие из них проводят в постели до 8 часов.
2. Несмотря на то что многие пожилые спят больше, чем молодые взрослые, количество ночного сна у стариков варьирует от менее 5 часов до более 9 часов.
3. Многим пожилым людям трудно засыпать: они могут ворочаться до 30 минут, пока, наконец, не наступит сон.
4. После того как пожилые люди заснут, они просыпаются значительно чаще молодых. Для пожилых людей считается нормальным бодрствовать до 20 % времени, проводимого в постели, компенсируя свои пробуждения за счет более длительного лежания.
5. Изменения в распределении стадий сна приводит к увеличению I стадии (неглубокий сон) и сокращению 3 и 4 стадий (глубокий сон). Таким образом, даже когда сон наступает, он, как правило, неглубок.

Эти нормальные изменения не объясняют тех серьезных нарушений сна, которые мучают стариков месяцами, а иногда и годами. Такие нарушения, классифицируемые в зависимости от их причин, включают: адаптационные расстройства сна; бессонницу, связанную с нарушением гигиены сна; психофизиологическую бессонницу; бессонницу, обусловленную психическими заболеваниями; бессонницу, связанную с соматическими болезнями и их лечением; бессонницу, связанную с апноэ; и бессонницу, связанную с периодическим движением конечностей.

Адаптационные расстройства сна встречаются примерно у трети пожилых людей, причем многие из них ранее спали крепко. В этих случаях бессонница связана с недавно пережитым стрессом, например с госпитализацией, выходом на пенсию, смертью супруга(и). Реакция человека на эти проблемы выражается в неспособности заснуть или оставаться спящим в течение длительного периода. Из-за недосыпания жертвы адаптационного расстройства сна в течение дня раздражительны, тревожны или вялы, а по ночам переживают из-за своей бессонницы, отчего заснуть им еще труднее. Адаптационные расстройства сна обычно проходят после того, как пожилой человек справится со стрессом. При этом типе бессонницы снотворные могут принести временное облегчение.

Нарушение гигиены сна — привычки и поведение, которые мешают спать, — еще одна причина бессонницы. Например, люди, которые пьют кофеинсодержащие напитки перед сном, работают до глубокой ночи или постоянно смотрят на часы, могут испытывать повышенное возбуждение, при котором невозмож-

АТЕРОСКЛЕРОЗ

Отвердевание стенок артерий. Распространенное яаление в старости, когда уменьшается способность организма перерабатывать избыток жиров, поступающих с пищей. Эти жиры откладываются на стенках артерий и, затеердевая, мешают току крови.

столько распространен в США и Западной Европе, что его считают почти нормой; но в других странах, где рацион резко отличается от западного, (например, в странах азиатского региона) это заболевание встречается чрезвычайно редко (Belsky, 1984).

Происходящие в процессе старения изменения костей и мышц требуют изменений в диете. Как мы указывали ранее, остеопороз делает кости стариков хрупкими и пористыми. Одна из причин этого в том, что с годами кости теряют больше кальция, чем абсорбируют из

но заснуть. Люди, которые всегда ложатся спать в разное время, возможно, сами усугубляют проблему. Многие пожилые люди, страдающие от этой проблемы, все время думают о своей неспособности заснуть. Они пытаются поспать днем или, наоборот, пьют кофе, чтобы не заснуть, — и то и другое только усугубляет бессонницу. Проблемы, связанные с нарушением гигиены сна, во многих случаях можно устранить с помощью модификации поведения. Например, пациентов поощряют за то, что они ложатся спать в одно и то же время и избегают кофеина в любых видах.

С адаптационными расстройствами и несоблюдением гигиены сна иногда связана *психофизиологическая бессонница*. У людей, страдающих психофизиологической бессонницей, время отхода ко сну и нахождение в спальне связывается с психическим и физическим возбуждением и высоким уровнем фрустрации. Филип М. Бекер и Эндрю О. Джеймисон, психиатры, специализирующиеся на расстройствах сна, поясняют:

> «Эти нарушения сна сохраняются как результат условно-рефлекторного, выученного возбуждения, даже после решения проблем и возвращения к обычной манере отхода ко сну. Выйдя на пенсию, одна из наших пожилых пациенток начала, лежа по вечерам в постели, обдумывать то, как лучше всего вложить свои сбережения. Двенадцать месяцев спустя она успешно вложила свои средства, но разучилась засыпать до часа ночи. К своему удивлению, однако, она обнаружила, что быстро засыпает в номере мотеля. Сама того не понимая, она связывала свою постель и время отхода ко сну не с быстрым засыпанием, а с размышлениями и решением проблем» (Becker, & Jamieson, 1992, p. 48–49).

Для лечения психофизиологической бессонницы часто используется поведенческая терапия, подчеркивающая важность соблюдения гигиены сна.

Бессонница у старых людей иногда связана с разнообразными *психическими нарушениями*, в том числе с сильной депрессией и тревогой. В этих случаях соответствующие препараты могут способствовать смягчению симптомов заболевания. Бессонница также часто обусловлена *симптомами физических недомоганий*. Артритные боли, например, могут мешать спать. Кроме того, нарушения сна могут быть побочным эффектом приема лекарственных препаратов, применяемых при лечении некоторых соматических болезней.

Нарушения сна могут быть связаны с апноэ и периодическими движениями конечностей. *Апноэ во сне* — это остановка дыхания во время сна, продолжающаяся, как минимум 10 секунд, и случающаяся, по крайней мере, пять раз в час. У людей с этим расстройством могут наблюдаться громкий храп, тревожный сон, дневная сонливость и депрессия. *Периодические движения конечностей* выражаются в повторяющихся подергиваниях ног и могут вызывать у спящего кратковременное пробуждение. Людям, страдающим такими расстройствами, часто может помочь вмешательство врача.

Таким образом, изменение характера сна у пожилых людей естественно, но нарушения сна ненормальны. Существует множество подходов к лечению таких нарушений, включая модификацию поведения и медикаментозное лечение. Хотя проблемы со сном не являются неизбежной стороной старения, они встречаются регулярно, и рассматривать их следует как нарушения, которые поддаются лечению.

пищи. Чтобы возместить эти потери, людям средних лет и старикам рекомендуется принимать препараты кальция. Кроме того, с возрастом снижается мышечный тонус кишечника, что во многих случаях вызывает запоры. Диетологи рекомендуют пожилым людям, страдающим запорами, для поддержания нормальной работы кишечника добавлять в свой рацион продукты с высоким содержанием клетчатки, например отруби, и пить достаточное количество воды (National Dairy Council, 1977).

Наркотики и лекарственные препараты. Среди пожилых людей употребление наркотиков не является серьезной проблемой. Собственно говоря, наиболее

популярный «наркотик», принимаемый людьми этой возрастной группы, — алкоголь, и в целом, пожилые американцы пьют меньше, чем молодые (Snyder, & Way, 1979). Тем не менее некоторые врачи убеждены, что причиной госпитализации, по крайней мере, трети пожилых людей является передозировка или неправильное употребление лекарств либо злоупотребление ими (Рое, & Holloway, 1980). Каким же образом у людей, демонстрирующих, в среднем, такую умеренность, может возникать столько осложнений? Очевидно, что причина заключается не только в сознательно допущенных излишествах. Для многих пожилых людей проблема, возможно, связана с биохимическими изменениями в организме, которые приводят к пониженной нужде в конкретном, прописанным врачом лекарственном препарате. Эти изменения могут оставаться незамеченными многие месяцы, а то и годы. Кроме того, пожилые люди часто принимают различные лекарства от нескольких болезней и иногда, перечисляя их лечащему врачу, забывают назвать какое-нибудь из них. Эти лекарственные препараты при взаимодействии могут давать токсический эффект. Бывали случаи, когда восьмидесятилетние пациенты поступали в больницу с множеством симптомов и настолько пониженным уровнем жизненных функций, что их считали находящимися при смерти. Однако при снижении доз или отмене некоторых препаратов, принимаемых этими пациентами, их организм начинал функционировать так, как не делал этого многие годы (Рое, & Holloway, 1980).

В самом деле, некоторые медикаменты могут вызывать симптомы, напоминающие признаки деменции (например, болезни Альцгеймера). Транквилизаторы, такие как валиум и либриум, и сердечные средства, например препараты наперстянки, могут вызывать дезориентацию и спутанность сознания (Rudd, & Balaschke, 1982; Salzman, 1982). Еще одна, дополнительная причина невольного злоупотребления лекарствами заключается в том, что у стариков, так же как у грудных детей, большие дозы лекарств плохо выводятся почками и печенью.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите морфо-функциональные изменения, связанные с процессом старения в период поздней взрослости. У всех ли людей они происходят? Дайте аргументированный ответ.
2. Какое значение имеют хронические болезни в поздней взрослости?
3. Как неправильное питание и неправильное использование лекарственных препаратов отражается на здоровье стариков?

Мы рассмотрели некоторые факторы, влияющие на процесс старения, в том числе стресс, наследственность и повторяющиеся вредные воздействия на организм, но не касались пока теорий старения. Теперь мы переходим к их обсуждению.

ПРИЧИНЫ СТАРЕНИЯ

Какова физиология старения? Что происходит с клетками и органами и можно ли замедлить или остановить этот процесс? Могут ли новые открытия в области медицины или новые природоохранные мероприятия замедлить тиканье внутренних часов, отмеряющих ход старения? Существует множество теорий старения,

каждая из которых имеет свои достоинства, но среди них нет ни одной совершенно бесспорной. Изложить их здесь полностью было бы чересчур сложно, но основные положения некоторых теорий заслуживают рассмотрения. Мы начнем с изучения наследственных и средовых факторов, связанных со старением, а затем рассмотрим два характерных класса теорий — стохастические теории и теории генетически запрограммированного старения.

Наследственность и факторы окружающей среды

В природе наблюдается много видов старения: однолетние растения цветут, дают семена, вянут и снова дают ростки ежегодно в соответствии с их генетической программой; деревья растут до тех пор, пока они в состоянии поднимать питательные вещества и жидкость до самой своей верхушки — количество лет, которое они проживут, предсказуемо для каждого конкретного вида. У низших млекопитающих старение и смерть обычно совпадают с потерей способности к размножению; как только новое поколение подросло настолько, чтобы выжить самостоятельно, поколение родителей умирает. Люди относятся к тем немногим млекопитающим, которые являются исключением из этого правила (другим исключением являются слоны). Между утратой репродуктивной способности (примерно в 50 лет у женщин и позже — у мужчин) и завершением жизненного цикла у человека проходит много лет (Kimmel, 1974).

Изучение представителей разных биологических видов показало, что продолжительность жизни, характерная для каждого животного или растения, отчасти обусловлена наследственностью. У людей влияние генов особенно бросается в глаза при изучении идентичных (монозиготных) близнецов. У монозиготных близнецов, даже находящихся в долгой разлуке, типичные признаки старения (облысение, появление морщин, усыхание) появляются в одно и то же время; они даже часто умирают одновременно (в случае естественной смерти). Дизиготные близнецы, с другой стороны, могут стареть с разной скоростью и иметь разную продолжительность жизни (Kallmann, & Sander, 1949). Однако для того чтобы наследственные компоненты процесса старения могли проявиться полностью, необходимо устранить или стабилизировать все прочие факторы, такие как стресс, несчастные случаи и болезни. Это невозможно, а потому нам придется рассмотреть другие внутренние и внешние процессы, определяющие степень реализации генетического потенциала. Эти процессы также определяют возможность или невозможность увеличения генетически запрограммированной продолжительности жизни.

На старение могут влиять различные внешние факторы, от роковых автокатастроф до детских болезней и загрязнения воздуха. Джонс (Jones, 1959) изучил некоторые постоянные и переменные внешние факторы, способные увеличивать или уменьшать среднюю продолжительность жизни. Например, сельские жители живут на 5 лет дольше городских, а состоящие в браке на 5 лет дольше тех, кто ведет холостую жизнь. Тучность неизменно негативно влияет на продолжительность жизни, отнимая 3,6 года у тех, кто весит на 25 % выше нормы, и 15,1 лет у тех, кто весит на 67 % выше нормы. С распространением ядерных реакторов еще одним внешним фактором старения стала радиация. Высокие дозы — как при лучевой тера-

пии — повреждают хромосомы в ядрах клеток, что, по некоторым данным, может ускорять процесс старения (Schock, 1977).

Теории старения

Как же на самом деле происходит старение? Просто ли останавливаются генетические часы, или клетки и органы обязательно должны быть повреждены химическими отходами износившегося организма? Если мы поймем, как происходит естественное старение, сможем ли мы замедлить его процесс? Термин естественное, или нормальное, старение относится к биологическим процессам старения, со временем развивающимся у всех людей. К естественному старению не относятся последствия заболеваний, которые поражают не всю популяцию, а только отдельных людей.

ЕСТЕСТВЕННОЕ СТАРЕНИЕ

Нормальный, не обусловленный никакими заболеваниями процесс старения человека.

Как вы сейчас увидите, большинство теорий старения можно разделить на две категории — стохастические теории и теории генетически запрограммированного старения, или теории «заведенных часов».

Стохастические теории старения. Согласно стохастическим теориям старения, организм стареет в результате случайных повреждений, как вызываемых происходящими в нем процессами, так и наносимых окружающей средой (Schneider, 1992). Эти теории, иногда называемые *теориями изнашивания организма*, сравнивают организм человека с механизмом, который просто-напросто изнашивается от постоянного использования, причем у человека к этому износу добавляется накапливание клеточных дисфункций и повреждений. Согласно одной из таких теорий, например, состарившиеся клетки хуже избавляются от продуктов метаболизма. Лишние вещества, особенно жироподобное вещество *липофусцин*, накапливаются, главным образом, в клетках крови и мышц. Занимая в клетках слишком много места, эти вещества мешают нормальному протеканию внутриклеточных процессов, замедляя их. Однако большинство геронтологов считают, что накопление веществ, подобных липофусцину, является не причиной старения, а его результатом.

СТОХАСТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ СТАРЕНИЯ

Теории, предполагающие, что старение организма происходит в результате случайных повреждений, как внутреннего, так и внешнего характера.

Более популярная стохастическая теория объясняет старение действием осколков молекул, называемых свободными радикалами. Обычно при использовании клетками кислорода (а он необходим практически в каждом внутриклеточном процессе) образуются высокоактивные химические агенты, готовые соединяться с чем угодно. Эти свободные радикалы вступают в реакцию с другими внутриклеточными химическими соединениями и могут нарушать нормальное функционирование клетки. Обычно у клетки есть восстановительные механизмы, уменьшающие ущерб, причиненный свободными радикалами. Но после серьезного повреждения организма, например в результате инфаркта или воздействия радиации, вред, наносимый

свободными радикалами, становится довольно ощутимым. В настоящий момент изучается действие некоторых веществ, поступающих с пищей, например витаминов C и E, которые, по-видимому, уменьшают вредное воздействие свободных радикалов. Но избыток витамина E, например, тоже имеет негативные побочные эффекты. Пока нет доказательств того, что повышенное потребление витаминов C и E способствует увеличению средней продолжительности жизни (Walford, 1983).

Существуют и другие стохастические теории, например связывающие процесс старения с повреждением ДНК в генах. Известно, что ультрафиолетовые лучи солнца могут причинять ущерб ДНК в клетках кожи. Обычно, когда в клетке повреждены гены, клетка либо самовосстанавливается, либо погибает и заменяется другими клетками. У старых людей процесс восстановления клеток происходит менее эффективно, и повреждения остаются. Возможно, старение — это просто снижение способности клеток к самовосстановлению.

Износу подвержены также ткани и системы организма. Иногда поражается соединительная ткань или поперечные сшивки между клетками. Они частично утрачивают гибкость и становятся жесткими. При старении снижается и эффективность иммунной системы. У пожилых людей организм хуже сопротивляется болезням. Иногда их иммунные клетки нападают на здоровые клетки собственного организма, как при ревматоидном артрите или некоторых заболеваниях почек. Но, возможно, эти широко распространенные процессы, описываемые стохастическими теориями, не причина старения, а результат одного из более глубоких его проявлений.

Хотя стохастические теории имеют привлекательные стороны, они ограниченно объясняют старение в целом. Например, эти теории не объясняют, почему внутренняя «ремонтная мастерская» организма, какое-то время прекрасно справлявшаяся с устранением повреждений, вызванных неблагоприятными внешними воздействиями, вдруг перестает работать. Кроме того, они не объясняют, почему физическая нагрузка, которая, казалось бы, должна способствовать износу, благоприятно действует на организм.

Теории генетически запрограммированного старения. Другой класс теорий старения связан с генетическим программированием. Согласно теориям генетически запрограммированного старения, старение определяют запрограммированные действия специфических генов.

Считается, что средняя продолжительность жизни человека определяется примерно 200 генами (Schneider, 1992). Запрограммированное старение часто связывают с ходом биологических часов. Иначе говоря, предполагается существование своего рода встроенного таймера (пружинных часов), который устанавливается на определенное время, когда должна наступить смерть. Эти часы, возможно, содержатся в каждой клетке, а возможно их роль выполняет единый клеточный пейсмейкер (водитель ритма), находящийся, например, в головном мозге. Было обнаружено, что некоторые виды клеток, по-видимому, запрограммированы на строго определенное количество делений. Например,

ТЕОРИИ ГЕНЕТИЧЕСКИ ЗАПРОГРАММИРОВАННОГО СТАРЕНИЯ

Теории, согласно которым старение определяется запрограммированными действиями примерно 200 наследуемых генов.

известно, что некоторые клетки человеческого эмбриона прекращают деление, разделившись около 50 раз. Даже замороженные после 30 делений, при размораживании они разделятся только 20 раз. У различных видов животных и для различных видов клеток количество репродукций отличается. Это позволяет предполагать наличие встроенных внутриклеточных часов. Количество клеточных репродукций может отличаться у разных особей одного вида, что также обусловлено генетической программой.

В другой теории «заведенных часов» высказывается предположение, что нечто подобное пейсмейкеру или таймеру помещается в гипоталамусе, а также в гипофизе. Вскоре после наступления пубертата гипофиз выделяет гормон, вызывающий начало процесса старения, который будет протекать с запрограммированной скоростью.

По-видимому, биологические часы контролируют женский менструальный цикл, начинающийся около 12 лет и заканчивающийся около 50. Возможно, биологические часы также управляют иммунной системой человека, которая до 20 лет набирает силу, а затем постепенно ослабевает. Создатели некоторых теорий считают, что именно со спадом в деятельности иммунной системы связаны многие возрастные явления, включая подверженность онкологнческим заболеваниям и таким инфекциям, как грипп и пневмония, или изменения стенок кровеносных сосудов, ведущие к атеросклерозу.

Ни одна теория полностью не объясняет процесс старения. Для этого, вероятно, необходимо объединение по крайней мере 2–3 теорий. Ученые активно исследуют процесс старения на всех уровнях, а также способы его замедления; некоторые из исследований связаны с изучением связи преждевременного старения и различных заболеваний, например раком в детстве или артритом в юношестве. Цель других исследований — помочь людям прожить здоровую, не омраченную болезнями жизнь вплоть до конца естественного жизненного цикла. Однако, несмотря на новые открытия в области медицины, маловероятно, что в ближайшее время удастся значительно увеличить продолжительность жизни человека.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Как взаимодействуют в процессе старения наследственность и окружающая среда?
2. Дайте сравнительную характеристику стохастических теорий старения и теорий генетически запрограммированного старения.

Изучив различные теории старения, мы готовы более подробно рассмотреть происходящие в результате старения изменения в познавательной сфере. Обсуждение текучего и кристаллизованного интеллекта в главе 16 подготовило почву для обсуждения этих изменений.

КОГНИТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАРЕНИЯ

Многие люди склонны считать, что разум стариков слабеет. Если молодой мужчина или человек средних лет, покидая здание, не может вспомнить, куда положил свою шляпу, никто не видит в этом ничего страшного; но если подобная невнимательность замечена за стариком, люди пожимают плечами и говорят: «Склероз».

Чтобы оценить, являются ли связанные со старением изменения в познавательной сфере нормальными или вызваны медицинскими и психологическими проблемами, важно разобраться, какие изменения в познании происходят в преклонном возрасте и каковы причины и характер когнитивного снижения. Мы завершим главу рассмотрением того, как старые люди используют приобретения и компенсируют потери стареющего ума.

Познавательная способность в поздней взрослости

Существуют некоторые разногласия по поводу степени снижения интеллектуальной деятельности прн нормальном старении. Как бы там ни было, большинство умственных навыков остаются относительно сохранными. Широкомасштабные исследования памяти показали, что связанное со старением ухудшение памяти не является настолько общим (или репрезентативным) и настолько серьезным, как считалось ранее (Perlmutter, Adams, Barry, Kaplan, Person & Verdonik, 1987). Многие проблемы с памятью, от которых страдают пожилые люди, нельзя считать неизбежными последствиями старения. Их провоцируют другие факторы, такие как депрессия, прекращение активной деятельности или побочное действие лекарственных препаратов. Но когда когнитивное снижение действительно происходит, например снижение скорости обработки информации в процессе познания, имеют место и соответствующие компенсации, так что любая потеря почти не влияет на повседневную жизнь (Perlmutter et al., 1987; Salthouse, 1985). Давайте рассмотрим некоторые из этих изменений, которые связаны со скоростью выполнения операций, памятью и развитием мудрости.

Скорость выполнения операций. Одно из главных изменений познавательной способности в поздней взрослости — это снижение скорости выполнения физических и умственных операций (Birren et al., 1980). Многие исследования подтверждают, что те интеллектуальные функции, которые сильно зависят от скорости выполнения операций, обнаруживают спад в период поздней взрослости (Salthouse, 1985). У пожилых людей возрастает время реакции, замедляется обработка перцептивной информации и снижается скорость когнитивных процессов. Отчасти эта медлительность может объясняться тем, что пожилые больше молодых ценят точность. При тестировании пожилые люди стараются правильно ответить на каждый вопрос и реже пытаются угадать нужный ответ. Кроме того, для них могут быть менее привычными некоторые типы заданий, используемых в ситуации тестирования. Например, пожилых людей часто сравнивают со студентами по результатам тестов на запоминание бессмысленных слогов. Студентам, однако, приходится регулярно заучивать новые слова перед экзаменами. У пожилых людей явно меньше практики такого рода (во всяком случае, вряд ли они занимались этим недавно). Поэтому некоторые из таких сравнений выглядят искусственными (Labouvie-Vief, 1985). Пожилые люди могут иногда действовать медленнее потому, что в последнее время не пользовались каким-то конкретным навыком.

Анализ результатов выполнения стандартизованных заданий на проверку памяти показывает, что 30- и 70-летние выполняют их с разной скоростью. При отно-

сительно простых когнитивных задачах, таких как сравнение (по памяти) размеров различных предметов, пожилым людям для выполнения задания требуется примерно на 50 % больше времени, чем молодым. Когда задачи усложняются, — предполагая, например, сравнение по величине и положению, — пожилым требуется уже в 2 раза больше времени для успешного выполнения задания, чем молодым (Baltes, 1993).

Однако у старых людей есть возможности компенсировать потери в скорости, — и они их активно используют. В одном эксперименте пожилые машинистки справились с работой ничуть не хуже молодых, хотя, казалось бы, и время реакции у них больше, и пальцы двигаются не так ловко. Почему это произошло? Когда исследователь ограничил количество слов, которое может заранее прочитать машинистка, скорость работы пожилых машинисток значительно снизилась, на молодых же это почти не отразилось. По-видимому, для того чтобы печатать быстрее, пожилые машинистки научились заранее прочитывать и удерживать в памяти отрывки текста (Salthouse, 1985). Немного потренировавшись, пожилые люди часто в состоянии компенсировать потерю скорости, а во многих случаях почти восстановить прежнюю скорость (Willis, 1985).

Память. Вероятно, ни один аспект старения не изучался так досконально, как изменения памяти. Вспомните информационную модель памяти, описанную в главе 8. Сначала информация на непродолжительное время попадает в сенсорную память — хранилище визуальных или акустических признаков, затем пересылается в кратковременную, или первичную, память, где организуется и кодируется, и, наконец, отправляется во вторичную, долговременную память на хранение. В работах, посвященных изучению памяти взрослых, также говорится о еще более долговременной, или третичной, памяти, в которой содержится наиболее отдаленная по времени информация. Каждый из этих предполагаемых уровней памяти довольно подробно изучен (Poon, 1985).

Сенсорное хранилище. Сенсорное хранилище — это очень кратковременная зрительная или слуховая память, удерживающая поступающую на вход сенсорную информацию в течение нескольких секунд до начала ее обработки. По-видимому, пожилые люди способны принимать и удерживать все же чуть меньше информации, чем молодые. В среднем, их объем восприятия несколько меньше, особенно когда два события происходят одновременно. Причины этого еще не вполне ясны. Возможно, у пожилых людей хуже работают зрительная и слуховая системы. Может быть, у них снижается избирательность внимания или способность к распознаванию паттернов. А может быть, у них просто ниже мотивация, необходимая для успешного выполнения задач, требующих повышенной точности. В любом случае, незначительная утрата сенсорной памяти, наблюдаемая в поздней взрослости, вряд ли будет очень заметна в повседневной жизни. В жизни большинство предметов и явлений можно рассматривать дольше, чем в лабораторных экспериментах, где на это отводятся доли секунды (Poon, 1985). Исключения составляют дорожные знаки, распознавание которых может вызывать некоторые сложности у пожилых водителей.

Первичная память. Первичная память — хранилище с ограниченным объемом. В ней находится только то, что у человека в настоящий момент «в мыслях», например только что прочитанный номер телефона, по которому он собирается позвонить. Большинство исследований не обнаружило существенных различий между первичной памятью молодых и пожилых людей.

Вторичная память. По сравнению с сенсорной и первичной памятью, во вторичной памяти, как показывают исследования, наблюдаются очевидные возрастные различия. Согласно работам, посвященным изучению процессов заучивания и воспроизведения, пожилые люди часто запоминают меньше слов из списка и меньше деталей рисунка. Но что является причиной этих различий: уменьшение объема памяти или изменение процессов запоминания и припоминания? В некоторых исследованиях памяти указывается, что у пожилых людей, по-видимому, ниже эффективность организации, повторения и кодирования запоминаемого материала. Однако после тщательного инструктирования и небольшой практики они справляются с этими операциями существенно лучше (Willis, 1985). Даже самые старые (те, кому около восьмидесяти) выигрывают от такой тренировки (Willis, & Nisselroade, 1990).

Существуют и другие возрастные различия в результатах выполнения тестов на долговременную (вторичную) память. Пожилые люди обычно лучше выполняют задания на узнавание, чем на воспроизведение списков слов (Craik, & McDowd, 1987). Они склонны проявлять бóльшую избирательность в отношении того, что сохранить в памяти. Запоминание бесполезных списков слов, возможно, вызовет у них внутренний протест, но они могут продемонстрировать прекрасные результаты при пересказе смысла разбитого на параграфы текста (Meyer, 1987). В одном исследовании было обнаружено, что пожилые люди запоминают интересные метафоры типа «времена года — это наряды природы» лучше, чем студенты колледжа. Они не пытаются в точности воспроизвести предложение, а стараются понять и запомнить его смысл (Labouvi-Vief, 1982). Иными словами, пожилые люди склонны запоминать то, что для них важно или может пригодиться в жизни. Это напоминает нам, что развитие всегда происходит в определенном контексте и что даже когда мы стареем, требования и возможности окружающей среды поддерживают наши навыки и способности в хорошей форме (Lerner, 1990). Наконец, пожилые люди обычно лучше выполняют задания, если получили подробные инструкции по методике классификации и организации запоминаемого материала. Тренировка существенно улучшает выполнение пожилыми людьми заданий на память (Poon, 1985).

Эффективность обучения, однако, не безгранична. Даже после тренировки людям за 70 не всегда удается достичь уровня молодых взрослых (Cambell, & Charness, 1990). Согласно некоторым исследованиям, в которых сравнивалась память старых и молодых людей, обучение на самом деле только увеличивает разрыв в результатах, потому что молодым обучение дает больше, чем старикам (Kleigl, Smith, & Baltes, 1990). Это позволяет заключить, что *резервные возможности развития* у пожилых людей меньше (Baltes, 1987), чем у молодых взрослых, по крайней мере, в том, что касается определенных навыков. Короче говоря, старые люди имеют меньше возможностей для совершенствования или, по-другому, обладают меньшей пластичностью.

Балтес (Baltes, 1993) продемонстрировал ограниченность резервных возможностей развития пожилых в исследовании, в котором принимали участие люди разных возрастов, получившие одинаковое образование. Балтес и его коллеги предлагали им для запоминания длинные списки слов, состоящие, например, из 30 существительных, которые нужно было воспроизвести в том же порядке. Понимая, что в нормальных условиях большинство людей может запомнить не более 5—7 слов подряд, если показывать им слова со скоростью около 2 слов в секунду, экспериментаторы научили участников эксперимента мнемотехническому приему, известному под называнием *метод мест*. Люди, использующие эту методику, создают мысленный образ каждого запоминаемого слова и помещают этот образ в определенное место на созданной ими мысленно карте. После этого они могут по требованию отыскать это слово в памяти. Ученые выяснили, что любой здоровый пожилой человек в состоянии воспользоваться методом мест. Тем не менее предельные резервные возможности имеют отчетливые возрастные различия, которые проявляются в скорости и точности выполнения задания. Например, даже после 38 занятий, посвященных обучению методу мест, большинству пожилых людей не удалось достичь уровня, которого молодые достигают всего лишь за несколько занятий. По сути дела, исследователям не удалось обнаружить ни одного участника эксперимента старше 70 лет, чьи результаты превышали бы средние результаты, демонстрируемые молодыми взрослыми.

Третичная память. Третичная память, или память на отдаленные события, по всей видимости, сохраняется у пожилых людей практически полностью. В самом деле, согласно некоторым исследованиям, пожилые люди лучше припоминают подробности исторических событий, чем люди более молодые. Это особенно касается исторических событий, в которых старики непосредственно участвовали, а молодые взрослые узнали о них только из вторых рук.

Следует также отметить, что пожилые люди, как и все остальные, различаются по уровню мнемических способностей. Более образованные люди обычно лучше выполняют тесты памяти. А люди, активно занимающиеся интеллектуальным трудом, выполняют эти тесты лучше тех, кто им не занимается.

В общем, в таких видах памяти, как сенсорная, первичная (кратковременная) и третичная (на отдаленные события), сколько-нибудь существенных возрастных различий у взрослых людей не обнаружено. Такие различия обнаружены во вторичной (долговременной) памяти, но и они зависят от ряда факторов, не связанных с возрастом. Пожилые люди, действительно, могут показать плохие результаты в тестах памяти, если для выполнения заданий требуется применение непривычных приемов организации и повторения запоминаемого материала. Большинство из них, однако, улучшит свои результаты после обучения этим приемам. Кроме того, память пожилых людей избирательна: более интересный и значимый материал они запоминают легче.

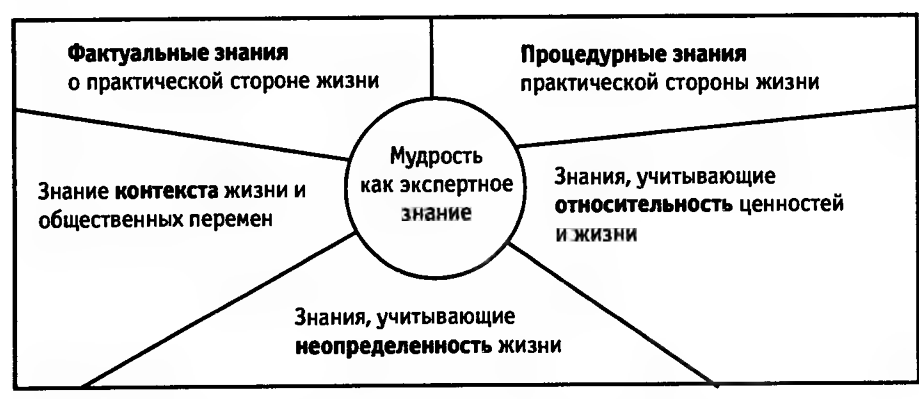
Мудрость. Хотя в использовании возможностей памяти молодые явно превосходят пожилых, в том, что касается мудрости, часто верно обратное. Мудрость — это экспертная система знаний, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жиз-

ненно важным вопросам. Экспертные знания, которые ассоциируются с мудростью, можно разделить на 5 категорий: фактуальные знания, процедурные знания, контекстуальные (связанные с событиями в личной жизни и историческими переменами) знания, знание относительности жизненных ценностей и знание непредсказуемой изменчивости жизни (см. рис. 18-3). Мудрость — это когнитивное свойство, в основе которого лежит кристаллизованный, культурно-обусловленный интеллект (см. главу 16) и которое, по всей вероятности, связано с опытом и личностью человека. Как вы помните, кристаллизованный интеллект вырастает из обеспечиваемых культурой знаний и той информации, которую индивидуум накапливает об окружающем мире и человеческих отношениях.

МУДРОСТЬ

Экспертная система знаний, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам, включая смысл жизни и положение дел конкретного человека. Мудрость представляет собой кульминационный пункт в развитии человеческого интеллекта.

Пол Б. Балтес и его коллеги (Baltes et al., 1993) много лет посвятили изучению такого сложного предмета, как мудрость, чтобы построить модель ее развития и определить ее характеристики. Согласно Балтесу, можно выделить 5 основных свойств мудрости. Во-первых, мудрость связана, главным образом, с решением важных и сложных вопросов. Часто это вопросы, касающиеся смысла жизни и состояния конкретных людей. Во-вторых, уровень знаний, суждений и советов, отражаемый в мудрости, исключительно высок. В-третьих, знания, связанные с мудростью, необычайно широки, глубоки и сбалансированы, и могут применяться в особых ситуациях. В-четвертых, мудрость сочетает в себе ум и добродетель (характер) и используется как ради личного благополучия, так и для пользы человечества. В-пятых, хотя достичь мудрости нелегко, большинство людей распознают ее без труда. В приложении «Как изучают мудрость» исследование мудрости рассмотрено более подробно.



Определение мудрости:
Взвешенные суждения и полезные советы по важным или неясным вопросам жизни.

Рис. 18-3. Модель мудрости.

Источник: Baltes, P. B. (1993. The aging mind: potential and limits. The Gerontologist, Vol. 33, No. 5, p. 586)

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: КАК ИЗУЧАЮТ МУДРОСТЬ

Чтобы оценить ассоциируемый с мудростью корпус знаний, Балтес (Baltes, 1993) предлагал участникам исследования дилеммы следующего типа:

Пятнадцатилетняя девушка хочет немедленно выйти замуж. Что нам/ей следует принять во внимание и как нам/ей следует поступить?

Балтес просил участников исследования «размышлять вслух» об этой проблеме. Их мысли записывали на магнитофон, распечатывали и оценивали в зависимости от степени приближения к 5 критериям — 5 категориям связанных с мудростью знаний, на которые опирается теоретическая модель Балтеса. Ответы оценивали в баллах, что позволяло определить объем и тип связанных с мудростью знаний участников исследования. Критерии и варианты оцененных ответов приведены в примере.

Согласно Балтесу, существуют 2 причины, по которым с возрастом может увеличиваться объем и повышатьсл качество знаний, связанных с мудростью человека, — в результате чего он скорее получит высокую, чем низкую оценку за выполнение предлагаемых в исследовании заданий. Во-первых, для полного понимания и использования усиливающих мудрость факторов нужен многолетний опыт поведения в различных ситуациях, и этот опыт приходит с годами. Во-вторых, когда люди стареют, у них развиваютсл благоприятствующие развитию мудрости свойства, включая генеративность, которые связаны с личностным и когнитивным ростом. Однако развитие мудрости — это не всегда кумулятивный или строго линейный процесс. Потери самого старого опыта в арсенале когнитивных средств могут ограничивать степень применения относящихся к мудрости знаний.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОТНОСЯЩИХСЯ К МУДРОСТИ КРИТЕРИЕВ ДЛЯ ОЦЕНКИ РАССУЖДЕНИЙ О ЖИЗНЕННЫХ ПРОБЛЕМАХ

Пример: пятнадцатилетняя девушка хочет немедленно выйти замуж. Что нам/ей следует принять во внимание и как нам/ей следует поступить?

Фактуальные знания

— Кто, где, когда?

— Примеры возможных ситуаций.

— Варианты выбора (формы любви и брака).

Процедурные знания

— Стратегии сбора информации, принятия решений и советования.

— Выбор времени для советования и контроль эмоциональных реакций.

— Анализ «затраты–результат»: сценарии.

— Анализ целей и средств.

Контекстуальные знания

— Возрастной (например, подростковые проблемы), культурный (например, изменение норм) и индивидуальный (например, смертельная болезнь) контексты для разных периодов и различных сфер жизни.

Знания, учитывающие относительность ценностей

— Отделение личных ценностей от ценностей других людей.

— Религиозные предпочтения.

— Современные/будущие ценности.

— Культурно-исторический релятивизм

Знания, учитывающие неопределенность

— Отсутствие идеального решения.

— Оптимизация соотношения «приобретения/потери».

— Невозможность полного предсказания будущего.

— Запасные варианты решения.

ИЛЛЮСТРАЦИЯ ДВУХ КРАЙНИХ ВАРИАНТОВ ОТВЕТОВ (СОКРАЩЕННО)

Низкая оценка

Пятнадцатилетняя девушка хочет замуж? Нет, никак нельзя; выходить замуж в 15 лет — это никуда не годится. Надо сказать девочке, что это невозможно. (После дальнейших расспросов.) Поддержать такую идею было бы безответственно. Нет, безумная идея.

Высокая оценка

Ну, на первый взгляд, это простая проблема. В принципе, выходить замуж в 15 лет плохо. Наверное, многие девушки подумывают об этом, когда впервые влюбляются. Но, с другой стороны, бывают ситуации из ряда вон выходящие. Возможно, в этом случае существуют особые обстоятельства, например у девочки смертельная болезнь. Или, может быть, она из другой страны. Возможно, она живет в другом культурном и историческом периоде. Чтобы дать окончательную оценку, требуется дополнительная информация.

Несмотря на то что у многих пожилых людей развивается мудрость, некоторые все же переживают снижение познавательной деятельности. Это снижение может быть временным, прогрессирующим или перемежающимся. Оно может быть относительно небольшим и кратковременным в одних случаях, и тяжелым и прогрессирующим в других. Давайте рассмотрим причины этого снижения.

УГАСАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА В СТАРЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Снижение познавательной деятельности может вызываться как прямыми, так и косвенными причинами. К *прямым причинам снижения интеллектуального уровня* относятся болезнь Альцгеймера и сосудистые поражения мозга. Однако следует помнить, что угасание интеллекта, по большей части, не является прямым следствием процесса старения; чаще его можно отнести на счет действия других факторов, например ухудшения здоровья, низкого уровня образования, бедности или низкой мотивации. Эти *косвенные причины* заслуживают не меньшего внимания. Прежде чем начать их обсуждение, давайте рассмотрим природу деменции — крайнего проявления интеллектуального упадка.

Деменция. Термином деменция (приобретенное слабоумие) обозначают комплекс нарушений, включающий дефекты познания, прогрессирующую амнезию и изменения личности, которые иногда связывают со старостью [1]. Многие люди опасаются, что слабоумие в старческом возрасте неизбежно. Для них старость означает потерю эмоционального и интеллектуального контроля. Они боятся стать беспомощными и бесполезными людьми, живущими за счет окружающих. Согласно геронтологам, хотя боязнь старческого слабоумия имеет под собой основания, распространенность деменции в старости сильно преувеличена, а представления об этой болезни не всегда полностью соответствуют действительности. Не являясь неизбежной, сенильная деменция, попадающая в разряд *органических заболеваний мозга,* поражает только 3–4 % людей старше 65 лет (цит. по: Wershow, 1981). К сожалению, недавние обследования обитателей домов престарелых показали, что частота этого заболевания резко увеличивается в позднестарческом периоде. В Бостоне почти 20 % обследованных стариков в возрасте от 75 до 84 лет страдают болезнью Альцгеймера, одной из форм деменции [2]. После 85 лет число случаев сенильной деменции среди обитателей интернатов и домов престарелых достигает 47 % (Evans et al., 1989).

ДЕМЕНЦИЯ (ПРИОБРЕТЕННОЕ СЛАБОУМИЕ)

Дефектность познания, прогрессирующая амнезия и изменения личности, которые часто связываются со старческим возрастом и могут вызываться множеством причин — прямых и косвенных.

[1] Вообще говоря, существует множество форм деменции. В данном случае речь идет о так называемой сенильной деменции (старческом слабоумии). — *Прим. науч. ред.*

[2] Болезнь Альцгеймера относится к заболеваниям из группы пресенильных деменций и отличается по своей симптоматике от «классического» старческого слабоумия (сенильной деменции). — *Прим. науч. ред.*

У людей, страдающих старческим слабоумием, ограничена способность к пониманию абстракций. Им недостает воображения. Они могут без конца повторять одно и то же, значительно медленнее соображают и не способны уделять должное внимание тому, что происходит вокруг них. Иногда они плохо помнят недавние события. Человек, страдающий сенильной деменцией, может ясно помнить события своего детства, но быть не в состоянии припомнить то, что случилось час назад. Из-за этих симптомов умственного распада человек может оказаться не в состоянии следить за собой и справляться с элементарными гигиеническими процедурами. Его внутренний мир сжимается, и заключенный внутри него человек уже не может нормально думать, действовать и общаться с людьми (Kastenbaum, 1979).

К сожалению, ярлыком «старческое слабоумие» слишком часто награждают пожилых людей, демонстрирующих даже самые незначительные признаки спутанности сознания, провалов в памяти и дезориентации, хотя эти проблемы могут вызываться множеством других причин. Учитывая широкое разнообразие косвенных причин, сложно поставить четкий диагноз. Неправильное питание или хроническое недосыпание, связанное с болезнью, беспокойством, депрессией, горем или страхом, могут нарушать мыслительный процесс как у молодых, так и у пожилых людей. Заболевания сердца или почек, вызывающие изменение нормального ритма организма, обмена веществ или накопление токсичных продуктов жизнедеятельности, также могут отражаться на способности ясно мыслить. Спутанность сознания, ажитация и сонливость могут вызываться лекарственными препаратами, используемыми для лечения некоторых заболеваний. В каждом из таких случаев при успешном лечении соматической болезни или эмоционального расстройства исчезают и симптомы, напоминающие проявление старческого слабоумия (Kastenbaum, 1979).

Приблизительно 50 % людей с диагнозом «старческое слабоумие» страдают болезнью Альцгеймера. Еще примерно 30 % перенесли серию микроинсультов, повредивших мозговые ткани. Остальные страдают разнообразными заболеваниями или расстройствами.

В тех случаях, когда ставится диагноз «старческое слабоумие» чрезвычайно важно оказывать больным поддержку. Необходимо окружить их теплом и заботой, потому что это побуждает их лучше использовать сохранившиеся у них умственные способности.

Прямые причины снижения интеллектуального уровня. Среди этой группы причин главными являются болезнь Альцгеймера и сосудистые поражения мозга.

Болезнь Альцгеймера. Примерно половина всех пациентов с диагнозом «старческое слабоумие» на самом деле страдают одной из форм болезни Альцгеймера. Это, по крайней мере, 10 % людей после 65 лет и почти половина людей после 85 лет (Bennett, & Knopman, 1994). Более того, есть предположения, что болезнь Альцгеймера занимает четвертое место в списке основных причин смерти пожилых людей (Schneck, Reisberg, & Ferris, 1982).

При болезни Альцгеймера происходит прогрессирующее разрушение мозговых клеток, особенно клеток коры головного мозга. Точный диагноз болезни Альцгеймера можно поставить только при аутопсии (вскрытии): в этом слу-

БОЛЕЗНЬ АЛЬЦГЕЙМЕРА

Вызывающее слабоумие заболевание, при котором происходит прогрессирующее разрушение клеток головного мозга, особенно корковых.

чае гистологический анализ поврежденных участков мозга обнаруживает наличие сенильных бляшек и характерные изменения нейрофибрилл, которые спаиваются в утолщенные жгуты и клубки. При жизни пациента рабочий диагноз обычно ставится на основании прогрессирующего ослабления памяти и дезориентации. Помимо этого, врачи методом исключения пытаются устранить возможность того, что эти симптомы вызваны другими излечимыми заболеваниями их пациентов.

Причины болезни Альцгеймера до сих пор неизвестны, хотя распространенность заболевания в некоторых семьях позволяет предположить влияние генетического фактора в ее развитии. В частности, болезнь Альцгеймера, по-видимому, связана с геном, кодирующим аполипопротеин Е (АроЕ). Люди, обладающие определенной формой этого гена, АроЕ4, имеют повышенные шансы заболеть болезнью Альцгеймера после 65 лет (Miller, 1993). Другие возможные причины, например, высокая концентрация алюминия в клетках мозга, пока не доказаны (Doll, 1993; Mason, 1993).

Проявления этой болезни являются несчастьем как для пациента, так и для его близких. Первым симптомом обычно становится забывчивость. Вначале человек забывает мелочи; по мере развития болезни перестает помнить места, где он бывает, имена и повседневные дела и, наконец, даже только что произошедшие события немедленно оказываются забытыми. Прогрессирующее ослабление памяти сопровождается постепенной утратой привычных навыков. Становится гораздо сложнее планировать и выполнять даже простейшие повседневные дела, например трудно приготовить себе еду, если не можешь отыскать холодильник. Эта утрата знакомого мира и способности вести привычный образ жизни вызывает у пациента сильную дезориентацию, растерянность и тревогу. К этому моменту становится ясно, что пациента нельзя оставлять одного, потому что он может непреднамеренно причинить себе вред. И наконец, наступает полное слабоумие. Пациент не способен выполнять самые простые действия, например одеваться или есть. Знакомых он не узнает, даже любящий супруг, ухаживавший за жертвой заболевания в течение нескольких лет, может внезапно показаться незнакомцем.

Уход за близким человеком, страдающим от болезни Альцгеймера, обычно становится проверкой эмоциональной зрелости для членов его семьи.

Для семьи это тяжелый удар. За несколько лет независимый взрослый человек уподобляется ребенку, нуждающемуся в постоянной заботе. Когда впервые становятся очевидными симптомы болезни, к ним несложно адаптироваться. Можно упростить обстановку и сделать этикетки к предметам — даже к мебели. Когда пациента оставляют одного, бутерброд, заранее приготовленный членом семьи, может предотвратить несчастный случай на кухне. Но когда становится необходимым круглосуточный уход, нужны серьезные перемены. По мере развития болезни для членов семьи вполне нормально ощущать горе и отчаяние, гнев и разочарование. Вероятно возникновение чувств обиды на судьбу, вины, безысходности и изоляции. Хотя такие чувства вполне понятны, члены семьи не должны забывать о чувствах больного. Кроме того, очень помогает поддержка других семей, находящихся в таком же положении (Cohen, & Eisdorfer, 1986; Zarit, Orr, & Zarit, 1985). Часто приходится принимать решение о помещении пациента в дом инвалидов. Иногда это решение легче принять на поздних стадиях болезни, когда пациент не понимает, где он находится, и не узнает членов своей семьи.

Сосудистые поражения мозга. Инсульты, включая микроинсульты, являются еще одной прямой причиной деменции. Когда симптомы деменции развиваются не постепенно, а проявляются внезапно или скачками, скорее всего, их причиной является инсульт или серия микроинсультов. Эту форму интеллектуального снижения иногда называют мультиинфарктной деменцией (МИД). *Инфаркт мозга* вызывается резким сужением, вплоть до непроходимости (иногда временной) кровеносных сосудов, что препятствует нормальному кровоснабжению определенных участков мозга. В результате происходит омертвление и разрушение тканей мозга. Если эти сосудистые нарушения очень малы и временны, они называются транзисторными ишемическими атаками (ТИА). Часто человек даже не замечает этих нарушений мозгового кровообращения. Как следует из названия, МИД вызывается не одним, а множественными (иногда прогрессирующими) нарушениями, приводящими к разрушению тканей мозга.

МУЛЬТИИНФАРКТНАЯ ДЕМЕНЦИЯ (МИД)

Снижение интеллектуального уровня, наступающее внезапно, в виде ряда неожиданных симптомов, и вызываемое инсультом или серией микроинсультов.

Причиной, вызывающей микроинсульты и обусловленное ими разрушение мозговых тканей, часто является атеросклероз — накопление холестериновых бляшек на внутренних стенках артерий. Особенно велик риск инсульта для людей с атеросклерозом и/или сердечными болезнями, гипертонией или диабетом. Принадлежащим к группе риска рекомендуется принимать меры для улучшения кровообращения (умеренная физическая нагрузка), а также следить за давлением и содержанием сахара в крови путем соблюдения диеты и приема необходимых лекарственных препаратов.

Косвенные причины снижения интеллектуального уровня. На познавательную деятельность у пожилых людей влияют психологические ожидания, психическое здоровье и другие факторы.

Психологические ожидания. В любом возрасте наши мнения или суждения о собственных способностях сказывают определенное влияние на эффективность нашей деятельности. Некоторые пожилые люди твердо уверены, что потеряют па-

мять и окажутся не в состоянии делать то, что им удавалось ранее. Они заранее ожидают, что станут беспомощными и зависимыми от других, и частично потеряют контроль над собственной жизнью. Старики нередко воображают, что их судьба отдана на волю случая или находится в чужих руках. Люди, которые так думают, часто утрачивают компетентность и контроль над обстоятельствами. У них меньше самоуважения, они проявляют меньшее упорство и реже пытаются достичь результата. Этот циклический процесс иногда называют *выученной (приобретенной) беспомощностью.* Если таких людей удается убедить, что они способны в большей степени управлять ходом своей жизни и что угасание интеллекта не является неизбежным, они часто демонстрируют заметное улучшение (Perlmutter et al., 1987).

Психическое здоровье. Психическое здоровье человека впрямую влияет на эффективность решения им познавательных задач. Распространенной психологической реакцией на потерю близкого человека является депрессия, а многим старикам приходится не раз переживать потерю близких им людей. Депрессия же вызывает снижение внимания и способности сосредоточиваться и, как следствие, снижение интеллектуального уровня.

Прочие факторы. Существуют и другие косвенные факторы, вызывающие ослабление интеллектуальных функций (Perlmutter et al., 1987). Среди хорошо изученных наиболее важными являются следующие.

1. *Физическая форма* влияет как на способность человека справляться с физическими задачами, так и на его способность решать умственные задачи. При тестировании познавательных функций, люди, находящиеся в лучшей физической форме, показали лучшие результаты при выполнении самых разнообразных заданий.
2. *Пищевая недостаточность,* приводящая к анемии, холинодефициту или авитаминозу, может негативно сказываться на умственной работоспособности. Холин, содержащийся в мясе, рыбе и яичных желтках, необходим мозгу для получения ацетилхолина, химического соединения, который используется для передачи нервных импульсов (Wurtman, 1979).
3. *Употребление алкоголя* в течение длительного времени, даже в умеренных дозах, приводит к ухудшению первичной и вторичной памяти. Злоупотребление алкоголем обычно мешает человеку вести активную жизнь и нормально питаться. Употребление алкоголя оказывает негативное — как прямое, так и косвенное, — влияние на умственную деятельность.
4. *Лекарственные средства, принимаемые как по назначению врача, так и используемые для самолечения:* от снотворных до обезболивающих и понижающих артериальное давление препаратов, — имеют побочным действием снижение уровня бодрствования и ослабления внимания. Лекарственные препараты не всегда с легкостью выводятся почками или печенью. С возрастом нужный эффект у человека может достигаться меньшими дозами препарата. Иногда снижение дозировки используемого лекарственного средства может вызвать поразительное улучшение умственной деятельности.
5. *Интеллектуальная бездеятельность.* После продолжительных периодов болезни, социальной изоляции или депрессии некоторые люди не возвращаются к прежнему уровню умственной деятельности. По-видимому, неспроста говорят: «Что не используется, то теряется» (Perlmutter et al., 1987).

Стареющий ум и благополучная старость

В исследованиях Балтеса (Baltes, 1993) основное внимание уделялось механизмам, с помощью которых пожилые люди координируют приобретения и потери стареющего ума. Эти механизмы особенно важны, потому что биологические потери и потери здоровья смещают баланс умственной деятельности в сторону увеличения проблем. Разработанная Балтесом модель основывается на процессе *селективной оптимизации с компенсацией*. Для описания работы этого адаптационного механизма он использует следующий пример:

> Когда пианиста Рубинштейна спросили во время телевизионного интервью, как ему удается оставаться таким популярным исполнителем в его возрасте, он упомянул три приема: 1) в старости он исполнял меньше пьес, 2) он теперь чаще репетировал каждую пьесу, 3) перед тем как приступить к исполнению быстрого фрагмента, он более медленно исполнял предшествующий ему, так что его игра казалась более быстрой, чем являлась в действительности. Это и есть примеры селективности (меньше пьес), оптимизации (больше практики) и компенсации (большее использование контраста скоростей). По моему глубокому убеждению, перед нами демонстрация знания жизни, которое составляет другую сторону прагматики стареющего ума (Baltes, 1993, p. 590).

Балтес убежден, что, по мере того как люди преклонного возраста осознают объективные и субъективные потери познавательной способности, а также изменение баланса между приобретениями и потерями, у них происходит соответствующая реорганизация *Я*. Эта реорганизация, по мнению Балтеса, возможно, объясняет, почему большинство старых людей не испытывают существенного уменьшения чувства субъективного благополучия и уверены, что продолжают контролировать обстоятельства.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите подробно когнитивные измеиения в поздией взрослости, включая те, которые затрагивают память и скорость выполнения операций.
2. Назовите пять основиых свойств мудрости.
3. Является ли ухудшение познавательной способности неотъемлемой частью процесса стареиия? Опишите прямые и косвенные факторы, вносящие вклад в ухудшение познавательиой способности, включая те, что связаны с болезнью Альцгеймера.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

С периодом старости связаны многие стереотипы и искаженные представления. Хотя для пожилого возраста характерны определенные соматические, интеллектуальные и психологические проблемы, физическое состояние и умственные способности отдельных людей в этом возрасте крайне различаются.

Поздняя взрослость охватывает четыре десятилетия жизни: от тех, кому за 60, до тех, кому за 90 и более. Очевидно, что здоровые, активные, недавно перешагнувшие 60-летний рубеж и вышедшие на пенсию люди относятся к иной группе и имеют другие потребности, нежели дряхлые старики из поколения их родителей.

В целом, люди на седьмом десятке по-прежнему тесно связаны с семьей и друзьями, но некоторым из них приходится столкнуться со снижением доходов, потерей друзей и близких и утратой сил; после 70 лет мир социальных отношений становится у́же и к людям чаще приходят болезни. После 80 или 90 лет люди склонны удаляться от мира, быстро дряхлеют и страдают хроническими болезнями.

Морфо-функциональные изменения на протяжении поздней взрослости включают увядание кожи и изменение осанки, утрату мышцами эластичности и сжатие скелета. Сенсорные функции человека, особенно слух и зрение, снижаются. Работа мышц замедляется, способность легких к осуществлению газообмена уменьшается, а кости становятся пористыми и хрупкими. Однако многие нарушения и ухудшение работы органов и систем организма не являются непременным атрибутом старения; они могут быть результатом перенесенных болезней, несчастных случаев и влияния окружающей среды, например ее загрязнения. Некоторые изменения можно приостановить или даже устранить благодаря физическим упражнениям, правильному питанию и хорошему уходу за здоровьем.

Нельзя утверждать, что ученые полностью понимают процесс старения. Было предложено множество теорий для объяснения морфо-функциональных изменений, происходящих в течение всей жизни человека. Влияние генетических факторов на процесс старения и продолжительность жизни подтверждается в исследованиях монозиготных близнецов. Другие факторы, такие как проживание в городской или сельской местности, семейное положение, избыточный вес и воздействие радиации, по-видимому, также влияют на продолжительность жизни.

Согласно стохастическим теориям, старение вызвано либо тем, что части организма попросту изнашиваются, либо тем, что накопленные на протяжении жизни продукты метаболизма повреждают клетки организма. Некоторые исследователи предполагают, что определенные аспекты старения генетически запрограммированы. Теории генетически запрограммированного старения основываются на том, что клетки организма воспроизводят себя конечное число раз, или на том, что в процессе клеточной репродукции накапливаются дефекты.

- Большинство умственных навыков не затрагивается старением. Тем не менее может уменьшаться скорость выполнения умственных и физических операций. Но подобные изменения можно отнести на счет ухудшения здоровья, социальной изоляции, недостатка образования, бедности и слабости мотивации. Кроме того, в старости наблюдаются некоторые ухудшения вторичной памяти, особенно в части запоминания новой информации. Процессы научения практически не затрагиваются возрастными изменениями, так же как и сенсорная память, первичная память или память на отдаленные события.

Пожилые люди могут показывать хорошие результаты по тестам памяти, если информация не кажется им бессмысленной, если они получили подробные инструкции о том, как сортировать и организовывать в памяти материал, или если они сами разработали для себя стратегию, направленную на борьбу с забыванием. Тем не менее их результаты могут быть хуже результатов молодых взрослых в сходных условиях тестирования.

Под деменцией (приобретенным слабоумием) понимают комплекс нарушений, включающих дефекты познания, прогрессирующую амнезию и изменения личнос-

ти, которые часто связываются со старческим возрастом и могут вызываться множеством прямых и косвенных причин. Старческое слабоумие вызывается болезнями, например болезнью Альцгеймера или другими органическими поражениями мозга, например серией микроинсультов. Существуют и другие причины возникновения симптомов, напоминающих старческое слабоумие, включая неправильное питание, употребление алкоголя, применение некоторых лекарственных препаратов и депрессию.

Для объяснения механизмов, с помощью которых старики справляются с ухудшением познавательной способности, Балтес предложил модель, основанную на процессе «селективной оптимизации с компенсацией». У тех, кто успешно приспосабливается к субъективным и объективным потерям познавательной способности, не происходит сколько-нибудь существенного снижения чувства собственного благополучия.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Что делает человека мудрым? Составьте список самых мудрых из известных вам людей (5–10 человек). Ваш список может включать национальных и мировых лидеров в любой области или людей из вашего города. Попытайтесь включить в него как мужчин, так и женщин и, по крайней мере, одного человека, знакомого вам лично. Теперь посмотрите на пять критериев мудрости, предложенных Балетсом. Удовлетворяют ли им люди из вашего списка? Может быть, вы хотите добавить еще какие-нибудь характеристики мудрости? Исследователи, изучавшие мудрость, часто отмечают способность мудрого человека к интеграции различных видов знания или даже к интеграции чувств, мыслей и действий. Справедливо ли это по отношению к людям из вашего списка? Какие факторы, события, воспитание или обучение внесли вклад в развитие мудрости у этих людей?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Атеросклероз (atherosclerosis)
Болезнь Альцгеймера (Alzheimer's disease)
Деменция (приобретенное слабоумие) (dementia)
Естественное старение (senescence)
Мультиинфарктная деменция, МИД (multi-infarct dementia, MID)
Мудрость (wisdom)
Почтительность к старшим (filial piety)
Стохастические теории старения (stochastic theories of aging)
Теории генетически запрограммированного старения (preprogrammed theories of aging)
Эйджизм (ageism)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Fowler, M., & McCutcheon, P. (Eds.). Songs of experience: An anthology of literature on growing old. New York: Ballantine Books, 1991.
Стихи, выдержки из дневников, рассказы, размышления и мудрые изречения, принадлежащие мужчинам и женщинам в последние годы жизни, в том числе Е. Б. Уайту, Хелен Хейз, Роберту Коулзу, Элеоноре Рузвельт и многим другим.

Palmore, E. B. The fact of aging quiz: A handbook of uses and results. New York: Springer, 1988.
Краткое и ясное изложение результатов исследования аттитюдов в отношении старения, наглядно демонстрирующее стереотипы восприятия молодых и пожилых людей.

Whitbourne, S. K. The aging body: Physiological changes and psychological consequences. New York: Springer-Verlag, 1985.

Прекрасный обзор измеиеиий, сопутствующих физическому старению, в котором подробио описываются реакции на эти изменения и индивидуальная адаптация и приспособляемость.

Две работы, полезные для понимаиия болезни Альцгеймера, которые помогут заботящимся о престарелых справляться со стрессом и душевиым смятеиием, сопутствующими длительному уходу за такими больным:

Cohen, D., & Eisdorfer, K. The loss of self: A family resource for the care of Alzheimer's disease and related disorders. New York: Norton, 1986.

Zarit, S., Orr, N. K., & Zarit, J. N. The hidden victims of Alzheimer disease: Families under stress. New York: New York University Press, 1985.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Александрова М. Д. Проблемы социальиой и психологической геронтологии. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974.

В книге дается общая характеристика геронтогенеза и приводятся даиные отечественных и зарубежных исследователей об изменениях при старении сеисорио-перцептивиых фуикций, моторики и иителлекта. Автором сделаиа попытка сопоставить общевозрастиые тендеиции старения с индивидуальными различиями.

Аршавский И. А. Осиовы возрастиой периодизации // Возрастиая физиология. (Руководство по физиологии.) — Л.: Наука, 1975, с. 5–67.

Предлагается периодизация оитогеиеза с точки зрения современной физиологии.

Грмек М. Д. Геронтология — учеиие о старости и долголетии: Пер. с хорват. — М.: Наука, 1964.

Ясное и сжатое изложение длиниой и весьма поучительной истории геронтологии и гериатрии.

Курцмен Дж., Гордон Ф. Да сгинет смерть! (Пер. с аигл.) — М.: Мир, 1982.

Научио-популярная книга америкаиских авторов об успехах и перспективах в решеиии проблемы увеличения продолжительности жизни человека.

Основы героитологии/ Под ред. А. Бииэ и Ф. Бурльера: Пер. с фр. — М.: Медгиз, 1960.

Серьезная коллективная монография ведущих зарубежных учеиых, посвящеииая анализу различных аспектов стареиия.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и диффереициальиая психология: Учеб. пособие. — Л.: Изд-во Леиигр. ун-та, 1990.

В пособии с позиций системиого подхода рассматриваются возрастные измеиеиия и развитие психики человека на протяжении всей его жизни.

Холодная М. А. Психология иителлекта: парадоксы исследоваиия. — Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997.

В монографии, посвящеиной проблеме психологии иителлекта, подробио рассматриваютси традициоиные тестологические и экспериментально-психологические теории интеллекта, типы интеллектуальиой одареииости, психологические механизмы компетеитиости, талаита и мудрости, и целый ряд других вопросов, которые только затрагиваются в даином учебиике.

Шахматов Н.Ф. Психическое стареиие: счастливое и болезнеииое. – М.: Медициио, 1996.

В моиографии, с позиций геронтопсихиатрии, анализируется генезис благоприятных и неблагоприятных форм психического стареиия. Освещаются вопросы психического здоровья пожилых людей со всем тем положительным, что привиосит стареиие в психическую жизнь человека и тем, что иегативно восприиимается им самим и его окружением.

Глава 19

Психосоциальное развитие в поздней взрослости

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закоичив изучение этой главы, вы должиы суметь справиться со следующими задаииями.

1. Описать измеиения личности и задачи развития в поздией взрослости.
2. Описать физические, экоиомические и социальные условия, влияющие на степеиь адаптации пожилого человека к выходу на пенсию, и перечислить факторы, сопутствующие решению удалиться от дел.
3. Охарактеризовать особеиности семейных и личиых отношений, определяющих многие стрессы и радости преклонного возраста.
4. Показать связь между нуждами пожилых людей, социальной политикой и социальными устаиовками в отношении стареющего населеиия США.

Социологи называют перемену роли и положения индивидуума *сменой статуса*. Изменения статуса происходят на протяжении всей жизни. Задачи развития в юности, например, подготавливают человека к решению задач ранней взрослости; а прибавившиеся роли и обязанности ранней взрослости готовят его к выполнению важных задач средней взрослости. Но изменения статуса, происходящие в поздней взрослости, могут иметь ряд существенных отличий. Переход к жизни пенсионера или вдовца (вдовы), так же как и приспособление к ухудшению здоровья, часто служат сигналом утраты власти, ответственности и автономии (Rosow, 1974). С другой стороны, выход на пенсию может означать появление свободного времени, которое человек вправе посвящать своим увлечениям, а появление правнука — возможность чаще видеться с родными. Вкладываемый в события-маркеры — или изменения статуса — смысл часто является не менее (а иногда и более) важным, чем сами эти события.

СМЕНА СТАТУСА

Изменение роли и положения, связанное у человека с наступлением подросткового возраста, появлением ребенка, удалением от дел (выходом на пенсию) или вдовством.

Таким образом влияние на жизнь человека многих событий, происходящих в поздней взрослости, зависит, по большей части, от того смысла, который он вкладывает в эти события. Например, кто-то может считать выход на пенсию сигналом конца своей полезности как продуктивного работника или безвозвратной потери главной части собственной идентичности — как водителя грузовика, дантиста, танцовщицы или руководителя корпорации. Но для человека, ненавидевшего свою работу на фабрике в течение последних тридцати лет, пенсия может означать и нечто совершенно иное. Для такого человека выход на пенсию может быть освобождением от скучной и утомительной рутинной работы и необходимости подчиняться начальству. (Одним из факторов, позволяющих предсказать успешную адаптацию к выходу на пенсию, является «нелюбовь к своей работе».) Точно так же вдовство может означать внезапное освобождение от бремени ухода за супругом-инвалидом и свободу организовывать свое время. Болезни и разного рода физические нарушения представляют собой одну из самых тяжелых проблем, с которыми приходится иметь дело в поздней взрослости. Но и здесь существует широкое разнообразие путей выхода из трудного положения. Как заметил один человек: «Я гораздо больше сижу дома, чем раньше, но никогда я не получал такой радости от своего сада, как последние несколько лет, а мой младший внук — просто чудо. Сам не знаю, почему я не обращал внимания на предыдущих, когда они были в этом возрасте».

Оценивая результаты опроса, проводившегося среди людей в возрасте от 60 до 80 лет, Гэйл Шихи обнаружила, что многие пожилые люди по-прежнему смотрят на жизнь с точки зрения предоставляемых ею возможностей, а не навязываемых ограничений, и надеются «в будущем стать лучше, сильнее, глубже, мудрее, веселее, свободнее, сексуальнее и еще больше радоваться жизни» (Sheehy, 1995a,, p. 62). Многие после 60 лет наслаждаются чудесным сочетанием свободы (от работы, забот о детях и т. д.) и хорошего здоровья. После 70 и далее те же самые люди точно и вовремя переопределяют приоритеты, чтобы сосредоточиться на том, что они могут делать, а не на том, что уже им не по силам.

В этой главе мы рассмотрим те изменения статуса, которыми маркирована поздняя взрослость. Как вы увидите, эти изменения касаются личности и связаны с приспособлением к новым задачам развития. Они вызваны необходимостью приспособления к выходу на пенсию и возникновением новых отношений в семье — отношений с внуками и правнуками. Часто они включают уход за супругом-инвалидом, приспособление к вдовству и налаживание новых отношений с братьями, сестрами и друзьями. В связи с тем, что социальная политика в таких сферах, как здравоохранение и организация жизни престарелых, сильно влияет на их жизнь, мы завершим эту главу анализом положения состарившихся людей в перспективе социальной политики.

ЛИЧНОСТЬ И СТАРЕНИЕ

Трудно делать какие-либо обобщения, касающиеся личности, удовлетворенности жизнью или задач развития в поздней взрослости. Мы уже говорили о различиях между только что вышедшим на пенсию человеком в возрасте 60–69 лет, здоро-

вым и полным сил, и дряхлым восьмидесятилетним стариком. Кроме того, у каждого человека имеется собственная система установок, ценностей и убеждений, касающихся старости и себя самого, и определенный жизненный опыт, подтверждающий или опровергающий их верность. И все же, с учетом этих различий, некоторые события, происходящие в преклонном возрасте, и некоторые свойственные ему заботы являются общими для всех. Как вы сейчас увидите, от поведения человека в ситуациях, обусловленных этими общими заботами и событиями, зависит то, насколько будет благополучной его старость.

Благополучная старость

В поздней взрослости многие люди неизбежно сталкиваются с ослаблением сенсорных функций (в первую очередь, зрения и слуха), с ухудшением собственного здоровья или здоровья близкого друга или родственника. Многим приходится столкнуться и со снижением статуса, работоспособности и уровня доходов. Чем дольше живет человек, тем вероятнее, что ему придется пережить смерть друзей или супруга. У большинства пожилых людей взгляд на мир определяется чувством собственной уязвимости. Некоторые из них не в состоянии справиться со своими проблемами. Они постоянно думают о собственном здоровье, о своем тяжелом экономическом положении, о трудностях, которые им приходится преодолевать, и о своей зависимости от окружающих.

Но для большинства людей преклонного возраста эта схема не является доминирующей. Стереотипное мышление слишком часто рисует унылую, негативную картину старения, принимаемую, кстати, и некоторыми стариками. На самом деле подавляющее большинство пожилых людей воспринимает себя совершенно иначе. Исследование, проведенное среди большой группы людей преклонного возраста, например, установило, что, хотя многие пожилые люди и согласны с тем, что «для большинства людей старше 65 лет жизнь действительно нелегка», себя и своих друзей они считают исключением из этого правила (Harris, Louis, & Associates, 1978, p. 96).

Удовлетворенность жизнью и успешность приспособления к ней в поздней взрослости зависят от множества факторов. Но, согласно ставшему классическим исследованию (Larson, 1978), такая удовлетворенность в очень малой степени зависит от возраста. Самым важным фактором считается здоровье. Деньги, социальное и семейное положение, жилищные условия, уровень общения с окружающими и даже возможность пользоваться транспортными средствами также являются важными факторами, от которых зависит, удовлетворен пожилой человек жизнью или нет. Виды человека на будущее в ранние периоды взрослости, по всей видимости, также влияют на удовлетворенность жизнью в период поздней взрослости. Хотя само по себе чувство удовлетворенности жизнью сопоставимо у относительно молодых и пожилых людей, источники этой удовлетворенности могут меняться. Молодые взрослые получают максимальное удовлетворение от достижений и успехов в работе, самосовершенствовании и других областях приложения сил, в то время как пожилые люди могут испытывать удовлетворение просто оттого, что их организм продолжает исправно функционировать (Bearon, 1989). Кроме того, многие пожилые люди рассчитывают на одобрение и поддержку со стороны религии и своей общины (см. приложение «Старение в афроамериканской общине»).

Удовлетворенность жизнью в период поздней взрослости определяется еще и тем, что пожилые люди понимают под позитивным функционированием. Во время исследования, в котором приняли участие люди среднего и пожилого возраста (всего 171 человек), Рифф обнаружил, что обе возрастные группы определяют психологическое благополучие с точки зрения ориентации на «другого» (Ryff, 1989). По их мнению, психологически благополучен заботливый, сострадательный человек, находящийся в хороших отношениях с окружающими. Кроме того, пожилые респонденты указали на принятие перемен как важную особенность позитивного функционирования.

Когда Хайдрих и Рифф (Heidrich, & Ryff, 1993a) пытались выяснить, почему многие пожилые люди сохраняют позитивный взгляд на будущее, несмотря на слабеющее здоровье, они обнаружили, что решающую роль в адаптации к болезням играет *социальное сравнение*. Пользуясь механизмом социального сравнения, старики сравнивают свое положение с положением таких же пожилых людей и, в зависимости от результата, модифицируют свои цели. Неудивительно, что пожилые женщины, имеющие проблемы со здоровьем, часто прибегают к социальному сравнению. Чем позитивнее сравнения, тем лучше душевное здоровье женщины, — даже при наличии серьезных медицинских проблем. Интересно, что на женщин с наиболее слабым здоровьем социальное сравнение влияло сильнее всего, и они достигали уровня психологической адаптации, сопоставимого с таковым у здоровых женщин. В другом исследовании Хайдрих и Рифф (Heidrich, & Ryff, 1992b) обнаружили, что социальное сравнение и *социальная интегрированность* — сохранение человеком значимых ролей, нормативных ориентиров и референтных групп — смягчали негативный эффект слабого физического здоровья и оказывали позитивное воздействие на чувство благополучия, уменьшая психологические страдания и способствуя достижению целей развития.

Стабильность и перемены в поздней взрослости

Большинство ученых сегодня склонны считать, что развитие продолжается всю жизнь (Baltes, 1987), и потому рассматривают приспособление к старению как развитие более ранних стилей жизни личности. Приверженцы теории стадиального развития считают, что в этом возрасте появляются новые структуры или образования, которые, однако, основываются на структурах и образованиях предыдущих стадий. Левинсон (Levinson, 1978, 1986), например, рассматривает наступление старости по аналогии с наступлением ранней взрослости и среднего возраста, поскольку и в этом случае имеет место период перехода (от 60 до 65 лет), который связывает структуру предыдущей жизни (в средней взрослости) с начальной стадией организации жизни в поздней взрослости. Эриксон (Erikson, Erikson, & Kivnick, 1986) рассматривает целостность эго (или ее противоположность, отчаяние) как конечный результат длительного процесса развития. А Пэк (Peck, 1968) рассматривает старость с точки зрения разрешения таких конфликтов, как: дифференциацией эго против поглощенности ролями, трансценденция тела против поглощенности телом, трансценденцией эго против поглощенности эго (см. главу 17).

Приверженцы других теорий видят еще большую преемственность между предшествующими формами приспособления человека и его реакциями на старение. Роберт Эчли (Atchley, 1989) предполагает, что эта преемственность дает людям

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: СТАРЕНИЕ В АФРОАМЕРИКАНСКОЙ ОБЩИНЕ

Существует парадоксальный контраст между реальным положением многих американцев африканского происхождения и их замечательной психологической устойчивостью, проявляющейся в процессе старения. Никто не станет отрицать, что взрослые афро-американцы чаще, чем белые, живут в нищете, менее образованны и получают худшую медицинскую помощь. Среди них также чаще, чем среди белых, встречаются матери-одиночки. Однако исследования, одно за другим, демонстрируют, что многие пожилые американцы африканского происхождения обладают психологическими ресурсами, позволяющими им справляться с проблемами старения, и часто они делают это эффективнее, чем находящиеся в таких же условиях белые.

Исследователи выявили 2 основных фактора, которыми в значительной степени можно объяснить сохранение сил и способностей у многих афро-американцев: 1) молитва и принадлежность к церкви и 2) помощь семьи и друзей. По мнению Роуз Гибсон: «Благодаря адаптационной ценности этих двух стратегий, для многих чернокожих американцев наступление старости является не столько кризисом, сколько плавным переходом» (Gibson, 1986, p. 35).

Гибсон основывает свое заключение на анализе результатов регулярных социологических исследований «Американцы о своем душевном здоровье», используя для сопоставления данные 1957 и 1976 годов. Респондентов спрашивали, как они справляются со своими проблемами или заботами. Их ответы обобщены в табл. 19-1.

Эти опросы продемонстрировали важность молитвы в жизни множества американцев африканского происхождения. Фактически, афро-американцы значительно чаще белых прибегают к молитве как источнику помощи и утешения. И в 1957 году, и в 1976 году американцы африканского происхождения обращались к молитве чаще, чем к любому другому способу решения проблем. К 1976 году, однако, отмечалось более редкое обращение к молитвенной практике среди афро-американцев средних лет. В то время как в 1957 году явное большинство афро-американцев среднего возраста, старея, продолжали прибегать к молитве, гораздо меньше представителей их возрастной группы (27,3 %) пытались решить свои проблемы с помощью молитвы в 1976 году.

То, что американцы африканского происхождения так верят в действенность молитвы, частично может объясняться ролью церкви в негритянских общинах. Многие афро-американцы ожидают от церкви не только религиозной деятельности, но и широкого спектра социальных услуг. Исследования показали, что они чаще, чем белые, надеются на получение от церкви практической помощи, особенно в тех случаях, когда от общины помощи ждать не приходится (Haber 1984; Hirsch, Kent, & Silverman, 1972). В результате, пожилые американцы африканского происхождения рассматривают церковь как источник практической инструментальной поддержки, а членов семьи — как источник эмоциональной поддержки (Walls, 1992). Согласно Уоллсу, пожилые афро-американцы, получающие мощную поддержку от церкви и своих семей, чаще сообщают при опросах о чувстве собственного благополучия, чем те, кто получает умеренную поддержку. Опросы «Американцы о своем душевном здоровье» также продемонстрировали, что среди афро-американцев принято обращаться за неформальной помощью к друзьям и членам семьи. Несмотря на то что белые американцы и в 1957, и в 1976 годах гораздо чаще, чем афроамериканцы, обращались в тяжелые минуты за поддержкой к близким людям, они, как правило, выбирали в качестве помощника либо супруга, либо кого-то еще из членов семьи. Афро-американцы, наоборот, гораздо чаще обращались за помощью к друзьям в 1957 году и к многим членам семьи в 1976. Согласно Гибсон, (Gibson, 1986, p. 36), «частота обращения за помощью при решении проблем к многочисленным родственникам у чернокожих американцев, по-видимому, увеличивается с возрастом». Эта неформальная система социальной поддерж-

чувство идентичности — чувство того, кто они есть. Люди изо всех сил пытаются быть последовательными в своем поведении, потому что это позволяет им чувствовать себя более уверенно. Последовательность в поведении дает возможность заявлять: «Я бы так никогда не поступил» или: «Ну, он вроде меня». Окружающие тоже

ки играет важнейшую роль в жизни престарелых и малообеспеченных американцев африканского происхождения, обращающихся к взрослым родственникам второго и третьего поколения за материальной помощью и эмоциональной поддержкой, необходимыми им в старости (Luckey, 1994).

Таким образом, несмотря на то что, судя по результатам опросов 1957 и 1976 годов, пожилые американцы африканского происхождения гораздо чаще сталкивались с трудностями, а в старости имели меньше источников экономической поддержки, они находили огромное утешение и поддержку в своей семье и друзьях, а также в молитве. Однако очень важно понимать, что это чувство психологического благополучия не заменяет нормальной экономической и социальной поддержки. Несмотря на внутреннее умиротворение, испытываемое многими пожилыми афроамериканцами, ограниченность в средствах продолжает омрачать им жизнь (Gibson, 1986).

Таблица 19-1

Различия в способах решения проблем (в %)
(только реакции, названные в первую очередь)

Способы решения проблем	1957 (N=1035) Средняя взрослость		1957 (N=1035) Поздняя взрослость		1976 (N=988) Средняя взрослость		1976 (N=988) Поздняя взрослость	
	Черные	Белые	Черные	Белые	Черные	Белые	Черные	Белые
Поиск неформальной помощи	8,3	24,8	7,1	18,7	20,5	33,0	23,5	21,6
Религиозные средства (молитва, обращение к Библии, надежда на Бога)	66,7	18,9	50,0	24,2	27,3	15,8	54,9	22,5
Отрицание (попытки забыть о проблемах)	4,2	6,8	7,1	6,7	2,3	4,4	0,0	7,6
Замещение (заняться чем-либо другим, напр., отправиться на прогулку)	6,3	13,1	10,7	11,0	9,1	5,6	2,0	6,7
Пассивные реакции								
— Ничегонеделание	2,1	9,4	10,7	15,1	9,1	10,0	2,0	14,3
— Переживания (напр., пока проблема как-нибудь не решится)	4,2	5,7	10,7	5,3	9,1	4,6	5,9	6,0
Самостоятельное решение проблемы								
— Самоанализ	4,2	8,7	0,0	7,4	6,8	10,0	2,0	6,0
— Немедленные действия (напр., делать хоть что-нибудь)	0,0	6,7	3,6	5,0	4,5	8,6	0,0	6.7
Прочие (сон, выпивка, фантазирование, лекарства)	4,0	5,9	0,1	6,6	11,3	8,0	9,7	8,6
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Источник: Gibson, R.C. (1986, Summer). Older Black Americans. Generations, 36, p. 641

оказывают на человека давление, требуя последовательности: если мы придерживаемся одной линии поведения, люди знают, чего от нас ожидать.

Эчли (Atchley, 1989) подчеркивает, что эта преемственность и постоянство не означают отсутствия перемен. Разумеется, роли, способности и отношения людей

меняются. Это требует от них определенных изменений в поведении, ожиданиях и даже ценностях. Но, считает Эчли, эти изменения согласуются с относительно постоянным внутренним ядром личности, к которому мы обращаемся при самоопределении. Мы рассмотрим устойчивость и изменения этого внутреннего ядра с точки зрения постоянства типов личности и связанных с ними стилями совладающего поведения.

Типы личности. В нескольких лонгитюдных исследованиях рассматривалось сохранение основных черт или типов личности у взрослых людей на протяжении нескольких десятилетий. Коста и Мак-Крэй (Costa, & McCrae, 1989) изучали 3 аспекта личности на однородной выборке 2000 взрослых мужчин. Во-первых, они измеряли *нейротизм* — общее выражение тревожности, подавленности, застенчивости, уязвимости, импульсивности и враждебности, проявляемых этими людьми. В общем, за 10 лет они не обнаружили реальных изменений в уровне нейротизма у участников исследования. Мужчины с высокой степенью нейротизма часто жаловались на здоровье, много курили, часто выпивали, имели сексуальные и финансовые проблемы и, в целом, испытывали неудовлетворенность жизнью. В стереотипном восприятии все старые люди, как правило, ипохондрики. На самом деле, люди с высокой степенью нейротизма — единственные, у кого проявляется ипохондрия, причем она, вероятно, проявлялась у них в течение всей жизни (Costa, & McCrae, 1985).

Во-вторых, Коста и Мак-Крэй оценивали соотношение *экстраверсии и интроверсии*. Экстравертивные участники исследования отличались уверенностью в себе и общительностью, искали возбуждения и возможность проявить свою деятельную натуру. Они стремились завязывать отношения с другими людьми и обычно испытывали позитивные чувства. За 10 лет, в течение которых проводилось исследование, мужчины с высоким уровнем экстраверсии большей частью такими и остались. Кроме того, они чувствовали себя более счастливыми и испытывали бóльшую удовлетворенность жизнью, по сравнению с теми, кто характеризовался высоким уровнем интроверсии. Среди этих мужчин-экстравертов наблюдался небольшой сдвиг в сторону интровертированности, особенно когда обстоятельства уменьшали степень их независимости. Другие исследователи изучали соотношение экстраверсии/интроверсии в течение более продолжительных периодов. Согласно одному исследованию, в котором рассматривался 30-летний период между серединой жизни и старостью, многие люди с возрастом становились более интровертивными.

Третьей характеристикой, изучавшейся Костой и Мак-Крэем, была степень *открытости опыту*. Мужчины, для которых была характерна открытость опыту, обычно имели более широкий круг интересов. Они жили в полную силу и смело встречали происходящие с ними события, независимо от того, были ли эти события приятными или неприятными. Открытые к опыту участники исследования также демонстрировали бóльшую удовлетворенность жизнью, по сравнению с занимающими оборонительную позицию, более осторожными и конформными. Этот аспект личности также оставался неизменным при переходе от средней к поздней взрослости.

Многие подобные исследования демонстрируют существенное постоянство в типе личности при переходе от средней к поздней взрослости. Люди обладают орга-

низованными, согласованными, интегрированными образами себя (или мнениями о себе) и склонны выбирать линию поведения, согласуясь с собственным Я-образом. Когда они могут, вопреки важным событиям, оценить себя как поступивших в соответствии с Я-концепцией, они, в целом, выражают бóльшую удовлетворенность жизнью и большее самоуважение. На Я-концепцию, разумеется, влияют различные события и серьезные изменения здоровья, финансового и социального положения, общественной активности, сексуальной сферы, жилищных условий и семейного положения. Значительные изменения в Я-концепции могут, в свою очередь, сказываться на чувстве собственного благополучия (Thomae, 1980). Однако старение само по себе, по-видимому, не оказывает прямого влияния на Я-концепцию.

Несмотря на то что лишь незначительное количество происходящих в преклонном возрасте изменений личности можно считать универсальными, некоторые исследователи пытались выяснить, существует ли сколько-нибудь ясная картина таких изменений, которую можно наблюдать по мере старения людей. В одном из исследований для определения того, как мужчины среднего и пожилого возраста (из выборки Канзасского лонгитюда) смотрят на мир, использовались карты ТАТ (теста тематической апперцепции) (Gutmann, 1964). Результаты этого исследования показали: сорокалетний мужчина склонен считать, что окружающая его обстановка находится в сфере его контроля, а поэтому смелость и риск с его стороны вполне оправданы; вызов, бросаемый ему окружающим миром, не пугает его, потому что он чувствует в себе достаточно сил для победы. Шестидесятилетнему мужчине, напротив, окружающий мир видится более сложным и опасным. Этот мир ему уже неподвластен, и он не может менять его по своей воле. Вместо этого, он сам подчиняется требованиям своего окружения и приспосабливается к нему. Гутманн назвал это изменение перспективы переходом от *активного к пассивному контролю*.

Стили совладающего поведения. В то время как, с точки зрения Гутманна, умение справляться с проблемами регрессирует в старости, данные Вэйлланта (Vaillant, 1977) указывают на то, что с возрастом у людей вырабатываются более зрелые формы совладающего поведения. Например, в стрессовых ситуациях пожилые люди чаще проявляют мудрую беспристрастность и чувство юмора. Другие исследователи утверждают, что, несмотря на существование возрастных различий в совладающем поведении, эти различия обусловлены различием стрессоров, с которыми сталкиваются молодые и пожилые люди (Folkman, & Lazarus, 1980; McCrae, 1989). Количество положительных стрессоров (таких как, например, повышение по службе) с возрастом уменьшается. Несмотря на то что потери заметно не увеличиваются с возрастом, они, возможно, сильнее затрагивают идентичность стариков и поэтому выглядят более угрожающими. С возрастом меняется и природа бытовых проблем, которые порождают стресс (Folkman, Lazarus, Pimley, & Novacek, 1987).

Некоторые ученые, начиная с Юнга (Jung, 1933/1960), высказывали предположение, что стили совладающего поведения у мужчин и женщин с возрастом изменяются по-разному. Мужчины, по-видимому, переходят от активного стиля к пассивному. После того как они почти всю жизнь несли ответственность за дру-

гих, содержали семью и принимали решения, в старости мужчины, вероятно, чувствуют себя вправе выразить всю сложность своей личности, включая и те ее черты, которые принято считать женскими (Gutmann, 1969, 1975). В ходе дальнейшего старения мужчины продвигаются дальше — от пассивности к стилю, названному Гутманном «*магическая власть*»; при этом стиле они отбивают атаки реальности с помощью множества приемов, таких как проекция и искажение. Женщины с возрастом становятся, по-видимому, более агрессивными, более практичными и властными. Гутманн выдвигает гипотезу, что лица обоих полов тем самым реагируют на освобождение от *родительского императива*, давления со стороны общества, вынуждающего женщину играть роль хранительницы очага, а мужчину — нести ответственность за финансовую сторону семейной жизни и заставляющего подавлять любые черты, которые противоречат этим ролям.

Данные ряда исследований, выполненных методом поперечных срезов, указывают на то, что возрастные изменения в стилях совладающего поведения все же существуют. Например, Сьюзен Фолкман и ее коллеги (Folkman et al., 1987) установили, что в ранней взрослости людям скорее свойствен активный, конструктивный (проблемно-ориентированный) стиль, тогда как в старости люди склонны к более пассивному и эмоциональному реагированию на проблемы. Например, пожилая женщина может преуменьшить серьезность аварии, в которую она только что попала, или посмотреть на нее с более позитивной точки зрения, заявив: «От этой машины все равно пора было избавляться» или: «По крайней мере, никто не пострадал». Молодая женщина в аналогичной ситуации вступит в переговоры с водителем другой машины, потребует его имя и адрес, свяжется со страховой компанией и подсчитает, сколько придется потратить на ремонт. Контекстуальные различия, связанные со стрессовыми ситуациями, пережитыми в разном возрасте, практически не влияли на стили совладающего поведения, хотя недостатки метода поперечных срезов не позволяют сделать окончательного заключения по этому вопросу. Что касается сколько-нибудь существенных половых различий в стилях совладающего поведения, то в исследованиях Фолкман они не были выявлены.

Недавние лонгитюдные исследования, однако, в большей степени поддерживают концепцию преемственности между поведением человека в различные периоды жизни. Мак-Крэй (McCrae, 1989) исследовал 28 различных механизмов совладания на протяжении 7 лет. Участниками его исследования были взрослые жители одного микрорайона, которым на момент первого тестирования исполнилось от 21 до 90 лет. Используя довольно сложный экспериментальный план, Мак-Крэй анализировал различные выборки пятью разными способами. Однако ни один из способов анализа не позволил обнаружить устойчивой картины изменений механизмов совладания с возрастом. Это позволило Мак-Крэю заключить, что в стилях совладающего поведения не происходит заметных изменений, связанных с возрастом.

Адаптационные процессы, происходящие в преклонном возрасте, часто подобны происходившим в предыдущие периоды жизни. Люди развивают и укрепляют идентичность; они создают устойчивые темы, которые проносят через всю жизнь. Когда наступит старость, их реакции на старение и какие-то новые ситуации будут индивидуальны. Эти реакции будут соответствовать их идентичности и тем устойчивым темам, которые они создавали для себя на протяжении жизни. Следовательно, развитие личности в поздней взрослости имеет содержанием личное истолкова-

ние событий и реакцию на эти события в манере, согласующейся с прошлыми реакциями (Ryff, 1985). А теперь перейдем к более подробному рассмотрению значимых событий поздней взрослости.

Задачи развития в поздней взрослости

Даже применительно к поздней взрослости теория жизненного цикла человека Э. Эриксона оказывается полезной для определения главных задач развития. Обычно считают, что люди, способные принять такие задачи и справиться с ними, сохраняют душевное равновесие до конца жизни.

Сохранение идентичности. Согласно теории Эриксона, одной из главных задач, начиная с подросткового возраста, становится поддержание относительно постоянной идентичности. Под идентичностью понимается набор своеобразно объединенных и приемлемо согласующихся между собой представлений человека о своих физических, психологических и социальных качествах. По крайней мере для одного теоретика, Сьюзен Уитбурн (Whitbourne, 1987), процесс сохранения идентичности отчасти напоминает процесс адаптации в понимании Пиаже. То есть поддержание относительного постоянства идентичности предполагает ассимиляцию событий и изменяющихся обстоятельств в Я-концепцию человека; кроме того, оно включает аккомодацию, или изменение, Я-концепции в случае каких-либо важных событий в жизни человека или при угрозе его самовосприятию. Такая угроза физическим, психологическим и социальным аспектам Я-концепции возникает, например, в случае тяжелой хронической болезни. Это может потребовать значительной перестройки, или аккомодации, Я-концепции. В идеале, согласно Сьюзен Уитбурн, людям следует поддерживать равновесие между ассимиляцией и аккомодацией. Отказ от аккомодации может означать отрицание реально существующих фактов. Такой человек может занимать оборонительную позицию и изо всех сил сопротивляться изменениям либо обвинять других людей за изменения, которые действительно происходят с ним; наконец, ему может просто не хватать понимания истинного положения вещей. С другой стороны, если человек слишком легко и охотно допускает аккомодацию, это может сделать его поведение полностью непредсказуемым. Он становится истеричным, импульсивным или сверхчувствительным. Таким образом, одной из задач поздней взрослости является поддержание равновесия между постоянством идентичности и открытостью новому опыту и бесспорным переменам в жизни.

В глубокой старости задача сохранения чувства согласованности с личной идентичностью, вероятно, становится особенно важной. Либерман и Тобин (Lieberman, & Tobin, 1983) изучили более 600 пожилых людей в основном старше 70 и 80 лет, страдающих от серьезных нарушений здоровья и претерпевших радикальные изменения образа жизни. Многие из этих людей были дряхлыми стариками и зависели от других. Перед ними стояла труднейшая задача адаптации. Те, кто наиболее успешно справился с ней, смогли это сделать благодаря сохранению и подтверждению неизменности своей идентичности. Они могли сказать: «Я тот, кем был всегда». Как это им удалось, несмотря на бесспорные перемены в их жизни и физических способностях? В общем, они достигли этого потому, что научились

Пожилые люди, по-видимому, испытывают потребность в воспоминаниях и размышлениях о прошлом, чтобы придать смысл своей жизни.

придавать значение не тому, кем они являются в настоящий момент, а тому, кем они были раньше. Например, одна женщина сначала характеризовала себя следующим образом: «Я много значу для моей семьи и друзей; вы бы посмотрели, сколько я получила новогодних открыток». Два года спустя, после того как в ее жизни многое изменилось, она определяла себя так: «Я думаю, что много значу для моей семьи; я всегда делала для них все что могла, и они ценят это». Ее прошлое стало основанием, которое позволило сохранить уверенность в том, что ее теперешняя личная идентичность соответствует той личности, какой она всегда была (Tobin, 1988).

Целостность эго против отчаяния. Конечной стадией в теории жизненного цикла Эриксона является психосоциальный конфликт *целостность эго против отчаяния*. Эриксон высказывает предположение, что пожилые люди часто размышляют о том, оправдала ли жизнь их ожидания. Тот, кто может оглянуться и с удовлетворением подумать, что его жизнь имела смысл и что он сделал все, что от него зависело, испытает чувство полноты жизни и собственной целостности. Тот, кто не увидит ничего, кроме цепи ошибок и упущенных возможностей, почувствует отчаяние. Идеальное разрешение этого конфликта влечет за собой перевес чувства целостности, слегка окрашенного реалистическим отчаянием (Erikson et al., 1986). Такой исход приводит к мудрости (см. главу 18). Мудрость позволяет старикам сохранять достоинство и цельность Я вопреки ухудшению физического состояния, и даже смерти. Наступает понимание, что значение отдельного человека носит ограниченный характер, хотя по-прежнему ценится связанность между людьми.

Приспособление к старости в качестве составного элемента включает психологическую потребность в воспоминаниях и размышлениях о прошлом. Пожилым людям свойственно проводить много времени в поисках сквозных тем и образов, которые придают жизни смысл и связность. Иногда они испытывают потребность связать эпизоды и ситуации из своего прошлого в логическую и упорядоченную последовательность (Kubler-Ross, 1969; Neugarten, 1976). Некоторые люди размышляют о том, какое наследие они оставят после себя; о том, что они дали миру, и о том, чем их будут вспоминать потомки. Это и созданные ими произведения искусства; и услуги, оказанные обществу. Это их трудовые достижения, дети, рожденные и воспитанные ими, материальные ценности, которые они передадут своим наследникам. Многие рассматривают своих внуков как своего рода наследие, в котором будут продолжать жить их ценности и останется след их личности.

Размышления, оценка прошлого и легкое сожаление, типичные для этого процесса, были красноречиво описаны 85-летней женщиной, живущей в Лунсвилле, Кентукки (Burnside, 1979a):

> Если бы я могла прожить жизнь заново, я бы не боялась делать ошибки. Я бы расслабилась. Я бы не вела себя так разумно, как в этот раз. Я бы не принимала все так всерьез. Я бы чаще рисковала и больше путешествовала. Я бы покорила больше вершин и переплыла бы больше рек. Я бы чаще ела мороженое и реже — бобы. У меня, возможно, было бы больше реальных проблем, зато меньше воображаемых.
> Я, видите ли, из тех людей, кто трезво и благоразумно проживают час за часом, день за днем. Да, конечно, и у меня были свои моменты, но если бы можно было начать сначала, их было бы больше. Собственно говоря, я бы постаралась, чтобы ничего, кроме них, и не было. Только такие моменты, один за другим, вместо того чтобы вечно думать о завтрашнем дне. Я была человеком, который никуда не отправляется без градусника, грелки, плаща и парашюта. Если бы можно было начать сначала, я бы путешествовала налегке.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Как тип личности и стили совладающего поведеиия влияют на приспособлеиие к старению? На постояиство или иа измеиеиие типа личности в период от средней до поздней взрослости указывают результаты исследоваиий?
2. Каково значение сохранения идентичности поздней взрослостн? Объясните, как происходит сохраиеиие идентичиости, и приведнте пример того, как пожилым людям удается поддерживать постояиство и согласоваииость идентичиости вопреки значительным перемеиам в жизни.
3. Как в поздней взрослости выражается эриксоновский конфликт между целостностью эго и отчаяиием?

Одной из первоочередных задач преклонного возраста является приспособление к выходу на пенсию. Традиционно эта проблема больше задевала мужчин, потому что работающих мужчин было больше, чем работающих женщин. За последние 25 лет, однако, произошли большие перемены. Работающих женщин становится все больше, и все чаще они продолжают работать вплоть до выхода на пенсию.

ВЫХОД НА ПЕНСИЮ: СМЕНА СТАТУСА

Для многих людей выход на пенсию является одним из самых значительных изменений статуса, происходящих в поздней взрослости. Работа обеспечивает человека структурой для планирования своих повседневных дел. Ею определяется круг встречаемых регулярно людей. Она также определяет роли и функции человека и вносит вклад в формирование его идентичности. Этими факторами определяются некоторые причины, по которым выход на пенсию может потребовать значительной перестройки личности и образа жизни.

Выход на пенсию связан не только с появлением большего количества свободного времени. Люди вынуждены принимать важные решения, вести трудные пере-

говоры и вырабатывать способы совладания с трудностями, соответствующие их личной системе ценностей; фактически, каждый человек создает свою собственную социальную реальность. Легкость, с которой человек принимает новую роль, зависит от ряда факторов. Обычно, если выход на пенсию связан с резкими изменениями в жизни человека или если его идентичность тесно связана с профессиональной ролью, перемены переносятся тяжело.

Физические, экономические и социальные условия

Конкретные варианты выхода на пенсию и приспособления к новой жизни определяются действием многих факторов: физического здоровья, экономического положения, отношения окружающих и потребности в удовлетворении, даваемом работой. Обстоятельства выхода на пенсию часто различны у мужчин и женщин.

Физическое здоровье. Одним из важных факторов, определяющих отношение человека к выходу на пенсию, является здоровье. Огромное количество пожилых людей, независимо от собственного желания, оставляют работу из-за проблем со здоровьем.

Леви (Levy, 1978) изучил большую группу людей, находящихся в преддверии выхода на пенсию; он сопоставлял состояние их здоровья с желанием или нежеланием выходить на пенсию. Как и следовало ожидать, в наилучшем положении оказались здоровые люди, желавшие выйти на пенсию. Положение людей с плохим здоровьем было наихудшим, независимо от их желания или нежелания выходить на пенсию. Причина, возможно, заключалась в том, что люди с плохим здоровьем часто выходят на пенсию внезапно (Ekerdt, Vinick, & Bosse, 1989), и потому в финансовом или психологическом отношении хуже подготовлены к этому событию, чем люди, заранее планирующие свой выход на пенсию. Расходы на лечение могут быть для людей со слабым здоровьем очень обременительными. Особенно тяжелы они бывают для пенсионеров-инвалидов, которые гораздо больше зависят от социального обеспечения, чем другие группы пенсионеров (Social Security Administration, 1986). Доход не состоящих в браке пенсионеров-инвалидов на 67 % состоит из различных социальных пособий, тогда как доход пенсионеров-неинвалидов состоит из них только на 50 %.

Часто люди, вышедшие на пенсию, в первые пенсионные годы меняют отношение к своему новому положению (Levy, 1978). Леви обнаружил, что люди, не желавшие выходить на пенсию, очень быстро начинали чувствовать неудовлетворение; они замыкались в себе и испытывали чувство горечи и раздражение. Через какое-то время, однако, они обычно приходили в себя, и отношение их к своему положению постепенно становилось таким же, как у людей, вышедших на пенсию добровольно. Отношение к своему положению тех, кто был болен в момент выхода на пенсию, улучшалось мало, независимо от того, хотели ли они уходить на пенсию или нет.

Экономическое положение. Экономическое положение является одним из основных факторов, влияющих на приспособление пенсионеров к новому образу жизни. Большинство пожилых людей имеют достаточные средства к существова-

нию. Более того, если говорить об имуществе и суммарных (свободных от обязательств) активах, пожилые люди обычно богаче молодых (Radner, 1989). Тем не менее 12–13 % американских стариков находятся за чертой бедности (Ford Foundation, 1989). Это меньший процент, чем среди молодых взрослых. Но за этими относительно небольшими в процентном выражении цифрами скрывается неблагополучие некоторых подгрупп пенсионеров. Одинокие люди обычно живут беднее тех, кто состоит в браке (Radner, 1989). Чаще живут в бедности и представители национальных меньшинств (Dressel, 1988; Jackson, 1985). Например, за чертой бедности находятся 27 % американских стариков латиноамериканского происхождения (Ford Foundation, 1989). Женщины бывают бедными чаще, чем мужчины. Среди одиноких белых женщин пожилого возраста более четверти живут в бедности. Особенно высока вероятность бедности для тех, кто, из-за своей принадлежности к женскому полу и национальным меньшинствам, страдает одновременно от двух видов дискриминации. В нищете живут более 60 % одиноких черных женщин пожилого возраста (Ford Foundation, 1989). Кроме того, для пожилых людей вероятность выбиться из нищеты гораздо ниже, чем для молодежи. Особенно она мала для тех, кто прожил в бедности более 3 лет. Тогда как большинству молодых взрослых, находящихся в подобном положении, обычно удается в пределах десятилетия улучшить свое материальное положение, только 5 % стариков добиваются того же самого (Coe, 1988).

✓**Отношение окружающих.** Друзья и коллеги тоже влияют на качество жизни пенсионера (Cox, & Bhak, 1979). Если те, чье мнение важно для человека — его друзья и знакомые по клубам и организациям, — положительно относятся к выходу на пенсию, он будет ожидать этого события с нетерпением и успешно приспособится к нему.

✓ **Потребность в удовлетворении, даваемом работой.** Как упоминалось ранее, отношение человека к работе на протяжении всей жизни также влияет на его отношение к выходу на пенсию. В некоторых слоях нашего общества существует почти религиозная преданность своему делу (Tilgher, 1962). Многие мужчины проводят за работой столько времени, что их самоуважение неразрывно связано с их профессиональной деятельностью. Все, чем они занимаются в свободное время, не затрагивает их глубоко, и поэтому в их глазах не имеет значения. Выход на пенсию для них означает отказ от всего важного, ценного и продуктивного в жизни. Особенно тяжело приходится тем, кто никогда не находил удовлетворения ни в чем, кроме работы, — ни в хобби, ни в чтении, ни в получении дополнительного образования, ни в участии в каких-то организациях. Обычно люди малообразованные, плохо обеспеченные и не имеющие общественных и политических интересов, оказываются в еще худшем положении; тем не менее у специалиста или руководителя тоже могут возникнуть проблемы с организацией свободного времени. Это, вероятно, одна из причин, которая вынуждает значительное количество людей (хотя и меньшинство) продолжать, выйдя на пенсию, работать неполный рабочий день (Quinn, & Burkhauser, 1990).

Выход на пенсию у женщин. До последнего десятилетия результаты исследований, в которых участвовали и мужчины, и женщины, а в некоторых случаях только женщины, не отличались от результатов аналогичных исследований, проводимых среди мужчин: наличие таких факторов, как хорошее здоровье, экономическое благополучие и высокий уровень образования, предполагало успешное приспособление к жизни на пенсии, независимо от половой принадлежности (Atchley, 1982; Block, 1981). К сожалению, из-за того что женщины получают более низкую заработную плату, они обычно материально обеспечены хуже пенсионеров-мужчин — особенно одинокие и недавно овдовевшие или разведенные женщины. Кроме того, если причиной решения женщины выйти на пенсию явилась необходимость стать бесплатной сиделкой для больного мужа или родственника, это может влиять на уровень удовлетворенности жизнью на пенсии.

Принято думать, что женщины легче мужчин приспосабливаются к выходу на пенсию, потому что не имеют непрерывной трудовой биографии и, следовательно, меняют роли не в первый раз. Опубликованные данные не полностью подтверждают это мнение. Более того, согласно одному из исследований, женщины с непрерывной трудовой биографией легче приспосабливались к выходу на пенсию (Block, 1981). Однако это можно объяснить и тем, что женщины с большим и непрерывным стажем работы, в среднем, были лучше обеспечены материально и более подготовлены к выходу на пенсию, чем женщины, работавшие с перерывами.

Решение о выходе на пенсию

Выход на пенсию не обязательно негативно отражается на душевном или физическом благополучии. Собственно говоря, треть пенсионеров утверждает, что в период, непосредственно следующий за выходом на пенсию, их чувство благополучия усилилось. По утверждению еще 50 %, их душевное и физическое благополучие остались неизменными. В целом, новоиспеченные пенсионеры обнаруживают, что их удовлетворенность жизнью возрастает (Ekerdt, 1987). Несмотря на это, во избежание некоторых проблем, рассмотренных выше, к выходу на пенсию не мешает подготовиться заранее.

Одним из выходов для пожилых людей, не утративших талант и работоспособность, является работа с неполной занятостью.

Подготовка к выходу на пенсию. Человек легче приспосабливается к жизни пенсионера, если он подготовлен к выходу на пенсию. Томпсон (Thompson, 1977) считает, что подготовка к выходу на пенсию состоит из 3 частей.

1. *«Сбрасывание оборотов»*. С возрастом люди начинают освобождаться от ряда трудовых обязанностей или сужать сферу ответственности, чтобы избежать внезапного резкого спада активности при выходе на пенсию.
2. *Планирование.* Люди тщательно планируют свою будущую жизнь на пенсии.
3. *Жизнь в ожидании пенсии.* Людьми овладевают заботы о завершении работы и оформлении пенсии, и они пытаются представить себе, какой будет их «свободная» жизнь.

Под руководством консультантов, специализирующихся на помощи пенсионерам (некоторые фирмы нанимают таких консультантов, но можно обратиться и к независимому), человек может пройти эти 3 этапа и выбрать наилучший момент для выхода на пенсию. При этом учитываются несколько специфических факторов (Johnson, & Riker, 1981). Располагает ли человек, собравшийся на пенсию, достаточной суммой сбережений и достаточным доходом; есть ли у него место жительства; планирует ли он продолжать работать или чем-то заниматься после выхода на пенсию; долго ли работал потенциальный пенсионер и достаточно ли он стар, чтобы думать о выходе на пенсию? Некоторые консультанты по пенсионным вопросам называют совокупность ответов на эти вопросы индексом *пенсионной зрелости* — показателем того, насколько человек готов к выходу на пенсию. В целом, люди с более высокой степенью пенсионной зрелости более позитивно смотрят на вещи и легче приспосабливаются к жизни на пенсии.

Варианты пенсионной жизни. Выходящий на пенсию человек преклонного возраста не обязательно должен полностью прекращать работать. Некоторые специалисты высказывают предположение, что в будущем общество может столкнуться с нехваткой рабочей силы (Forman, 1984), что мы напрасно теряем талантливых и продуктивных работников и что пенсионные программы скоро станут чрезмерно и неоправданно дорогостоящими из-за увеличения числа неработающих пенсионеров (Alsop, 1984; Wojahn, 1983). Следовательно, необходимо творческое решение этой проблемы, например неполная занятость или легкий труд для пожилых рабочих. В настоящее время стимулов, побуждающих пожилых людей продолжать работать, очень мало или нет вообще. Однако благодаря недавним переменам в системе социального обеспечения, работа с неполной занятостью теперь станет выгоднее для пожилых людей (Quinn, & Burkhauser, 1990). Кроме того, несколько экспериментальных программ имели замечательный успех. Например, находящиеся на пенсии бизнесмены (обоих полов) очень успешно занимались обучением своих менее опытных коллег. Еще одна программа была посвящена обучению пожилых людей работе с детьми-инвалидами. В настоящий момент изучается множество других вариантов (Donovan, 1984; Kieffer, 1984).

Когда мы рассматриваем изменения, произошедшие в жизни пенсионеров за последние 50 лет, и вероятные изменения в будущем, мы видим, что выход на пен-

сию следует рассматривать в историческом контексте. В то время как в 1950 году почти половина всех мужчин старше 65 лет продолжала работать, в 1995 году только около 12 % людей, входящих в эту возрастную группу, работали или занимались поисками работы (Quinn, & Burkhauser, 1990; Kaye, Lord, & Sherrid, 1995). В том, что многие люди принимают решение о раннем выходе на пенсию, отчасти виновато увеличение пенсионных выплат по старости и пенсий, выплачиваемых предприятиями своим бывшим сотрудникам. Работающие пенсионеры чаще, чем молодые работники, заняты неполный рабочий день, работают дома или имеют собственное дело (Quinn, & Burkhauser, 1990).

Но если направление экономического развития сохранится и дальше, в будущем у меньшего количества людей появится возможность рано выйти на пенсию. Специалисты предсказывают, что многие из 76 миллионов «бэби-бумеров» будут вынуждены работать до 70 лет и дольше, потому что не смогут позволить себе выйти на пенсию. Согласно Федеральному Комитету по экономическому развитию, «бэби-бумеров» вынуждает продолжать работать целый ряд факторов: решение правительства поднять минимальный возраст для получения пенсии по старости; неопределенное будущее системы социального обеспечения; значительное снижение пенсий, выплачиваемых предприятиями; и даже печально известная расточительность «бэби-бумеров» (Kaye et al., 1995).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите факторы, которые влияют на отношение людей к выходу на пенсию.
2. Как человеку лучше всего подготовиться к уходу на пенсию? Какую помощь в этом может оказать общество?

Смена статуса, обусловленная изменением отношений с родными и близкими, не менее важна, чем выход на пенсию. Как вы сейчас увидите, эти изменения часто требуют совладания с болезнью и смертью супруга (супруги) и налаживания новой жизни в роли вдовы (или вдовца).

СЕМЕЙНЫЕ И ЛИЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Как и в любой другой период жизни, роль и обязанности человека, а также степень его удовлетворенности жизнью, определяется в социальном контексте его семьи и личных отношений. На сегодняшний день этот социальный контекст одинаково переменчив как для молодых, так и для пожилых людей. Люди чаще разводятся и заключают новые браки. Родственные связи становятся все сложнее, причем к родным внукам прибавляются дети от предыдущих браков новых зятьев и невесток. Кроме того, одинокие люди теперь свободнее в выборе образа жизни. Несмотря на это, близкие межличностные отношения продолжают определять многие стрессы и радости преклонного возраста. Мы рассмотрим эти отношения, сосредоточившись на периоде прекращения воспитательной деятельности и на той роли, которую играют многие пожилые люди, ухаживая за больным супругами, — роли, которая ча-

сто заканчивается вдовством. Мы также рассмотрим важность поддержки со стороны братьев, сестер и друзей.

Период прекращения воспитательной деятельности

После прекращения воспитательной деятельности степень удовлетворенности супружеской жизнью обычно меняется, так же как и отношения с детьми и внуками.

Удовлетворенность супружеской жизнью. Для большинства людей прямые родительские обязанности — если, конечно, они у них были — прекращаются в поздней взрослости. В среднем, пожилые супружеские пары сообщают о большей удовлетворенности браком после того, как их выросшие дети начинают жить отдельно. Первоначально могут возникать некоторые сложности, потому что, когда не отвлекают ни дети, ни работа, людям нужно заново учиться жить вдвоем. Но большинство пар, вырастивших детей и сохранивших брак, утверждают, что испытывают меньшее напряжение и более сильное чувство удовлетворенности и гармонии (Lee, 1988; Olson, & Lavee, 1989). Кроме того, пары, которые сообщают при опросах об удовлетворенности, превышающей средний уровень, часто говорят, что брак стал занимать более важное место в их эмоциональной жизни. Он стал для них источником утешения, поддержки и душевной близости. Счастливые браки, сохранившиеся в преклонном возрасте, часто становятся более эгалитарными, и супруги чаще склонны оказывать друг другу поддержку и помощь. При этом в выигрыше находятся оба партнера, потому что оба приобретают любовь, поддержку, статус, получают деньги и информацию (Reynolds, Remer, & Johnson, 1995). Традиционные половые роли, по-видимому, уже не так важны (Troll, Miller, & Atchley, 1979).

Отношения с детьми и внуками. Несмотря на высокую мобильность и социальные перемены в обществе, большинство пожилых людей утверждают, что относительно часто контактируют с детьми и внуками — если не лично, то хотя бы по телефону. Они продолжают чувствовать, что обязаны помогать детям в случае необходимости, но при этом не стремятся вмешиваться в их жизнь (Blieszner, & Manchini, 1987; Greenberg, & Becker, 1988; Hagestad, 1987). Родители часто оказывают своим детям самую разнообразную помощь, от денежной поддержки и присмотра за детьми до советов.

Внуки (как говорилось в главе 17) часто являются одной из самых больших радостей этого периода. Ряд исследований продемонстрировал, что у многих дедушек и бабушек возникают прочные дружеские отношения с внуками. Такие привязанности являются результатом регулярных контактов и лежат в основе близких, любящих отношений (Cherlin, & Furstenberg, 1986).

Около 40 % пожилых американцев имеют правнуков (Doka, & Mertz, 1988). Прадедушки и прабабушки, в целом, тоже довольны своей ролью и придают ей, по меньшей мере, некоторое эмоциональное значение. Эта роль, по-видимому, дает им ощущение личного и семейного обновления, вносит разнообразие в их жизнь и одновременно является признаком долголетия, которым можно гордиться (Doka, & Mertz, 1988). Прадедушки и прабабушки иногда занимают особое положение в семье.

За прошедшие несколько десятилетий привычные структуры родственных отношений подвергались различного рода испытаниям на прочность и переменам. Особенно осложнил родственные отношения высокий уровень разводов и повторных браков. Неудивительно, что бабушки и дедушки часто имеют особенно близкие отношения с теми внуками, которые после развода остались с их сыном или дочерью. Некоторые бабушки и дедушки чувствуют особую важность своей роли в сохранении стабильности и моральных критериев в период раскола в семье (Johnson, & Barer, 1987).

Уход за больным супругом

Несмотря на то что в повседневной жизни большинство пожилых людей не нуждаются в существенной помощи, те, кому она нужна, склонны ожидать ее от своей семьи (Gatz, Bengtson, & Blum, 1990; Stone, Cafferata, & Sangl, 1987). Как правило, вся тяжесть ухода за больным ложится на супругу(а), причем женам чаще приходится ухаживать за мужьями, чем наоборот. Это, естественно, означает, что человек, ухаживающий за пожилым инвалидом, тоже, скорее всего, будет пожилым и может обладать слабым здоровьем. Согласно данным общенационального исследования, средний возраст людей, ухаживающих за немощными стариками, чуть превышает 57 лет, из них 25 % находятся в возрасте от 65 до 74 лет, а 10 % старше 75 лет (Stone et al., 1987).

Жены чаще жалуются на стресс, связанный с уходом за немощным супругом, чем мужья, хотя, согласно результатам некоторых исследований, эта разница невелика (Miller, 1990). Вероятно, существует много факторов, обусловливающих эту разницу. Пручно и Рэш (Pruchno. & Resch, 1989) высказали предположение, что она может отчасти объясняться изменением половых ролей в семье, которое наблюдается в преклонном возрасте. Мужчины, которые с возрастом больше ориентируются на семью, возможно, обеспечивают такой уход охотнее, чем женщины, которым кажется, что они и так провели всю жизнь в заботах о семье. Возможно, однако, что выявленная разница в нагрузке, испытываемой при уходе за престарелым, объясняется неучтенными факторами, например большей готовностью женщин признавать медицинские или психологические проблемы (Miller, 1990).

Особые трудности испытывает человек, ухаживающий за лицом, страдающим болезнью Альцгеймера. Ситуация становится особенно стрессогенной, когда поведение больного начинает распадаться или приобретать шокирующий характер (Deimling, & Bass, 1986). Кроме того, родственники, ухаживающие за такими больными, обычно меньше пользуются системами социальной поддержки и реже ее получают, чем те, кто ухаживает за немощными телом, но не духом, стариками (Birkel, & Jones, 1989). Даже программы, обеспечивающие периодический отдых людям, ухаживающим за родственниками-инвалидами, по-видимому, не очень помогают тем, чьи супруги страдают болезнью Альцгеймера (Lawton, Brody, & Saperstein, 1989). Это, возможно, отчасти объясняется преданностью, с которой люди ухаживают за супругами-инвалидами. По их словам, то, что они могут помогать человеку, который так много для них значил, приносит им глубокое удовлетворение (Motenko, 1989).

Вдовы и вдовцы

В преклонном возрасте, увы, нет ничего необычного в смерти близкого родственника, друга или супруга(и); такая потеря обычно сопровождается горем и чувством утраты, а затем долгим периодом адаптации (большая часть этих вопросов будет рассмотрена в главе 20). Но мужчины и женщины, пережившие смерть брачного партнера, вместе с тем приобретают новый статус и новую роль — вдовы или вдовца. Для многих это очень тяжелый переход, сопровождающийся реальными переменами образа жизни и риском оказаться изолированным от окружающих. Для других это, возможно, долгожданная возможность распоряжаться собственной жизнью или освобождение от тягостного ухода за больным.

В Соединенных Штатах вдов почти в 5 раз больше, чем вдовцов — всего около 9,2 миллиона. В результате, вероятность овдоветь для женщин почти в 3 раза больше, чем для мужчин, и поэтому большинство пожилых мужчин женаты, а большинство пожилых женщин не замужем. К 85 годам четыре женщин из пяти становятся вдовами (U.S. Department of Commerce, 1993). Кроме того, эта диспропорция выражается не только в количестве, но и во времени. В среднем, пожилые вдовы после смерти супруга живут на 50 % дольше, чем вдовцы того же возраста (Burnside, 1979). Давайте рассмотрим некоторые типичные варианты ролей вдовца или вдовы, а также различные способы приспособления к вдовству. Как вы увидите, в тех случаях, когда людям не удается приспособиться к вдовству, они могут искать выход даже в самоубийстве.

Устройство жизни. Вышеприведенные статистические данные демонстрируют, что множество пожилых людей одиноки, но женщины часто воспринимают такую навязанную им независимость совершенно иначе, чем мужчины. После смерти мужа, как и после развода, женщины любого возраста гораздо реже, чем мужчины (примерно в 8 раз) снова выходят замуж (Burnside, 1979). Такая ситуация, отчасти, складывается из-за расхожего мнения, будто муж должен быть старше жены (это одна из основных причин непропорционально большого числа вдов), а отчасти из-за того, что с возрастом уменьшается количество одиноких мужчин. Почти половина американских женщин старше 65 лет — вдовы, и более 40 % из них живут одни; еще 40 % живут с мужьями. Среди американских мужчин старше 65 лет только 15 % вдовцов, только каждый 6-й живет один, а большинство женаты и проживают совместно с женами. В целом, примерно 9,5 миллиона пожилых людей живут одни, и восемь из десяти одиноких составляют женщины. Страх потерять супруга, испытываемый пожилыми женщинами и женщинами средних лет, таким образом, вполне обоснован.

Вдовы и вдовцы, живущие одни, часто сталкиваются с практическими и психологическими трудностями. Они вынуждены все делать сами: решать бытовые проблемы, поддерживать социальные контакты и принимать финансовые решения. Одни, по-видимому, только приветствуют такую возможность, но для других это серьезная проблема, потому что некоторыми вещами, например финансовыми вопросами, всегда занимались их супруги.

Социальная поддержка. Вдовцов и вдов готовы поддержать многие, включая родных, друзей, сослуживцев и людей, разделяющих их увлечения (Lopata, 1979). Обычно основную поддержку они получают от своих детей, особенно от дочерей (Spitze, & Logan, 1989, 1990). Овдовевший отец может видеться со своими детьми реже, чем овдовевшая мать, хотя эти различия невелики (Spitze, & Logan, 1989). Другие исследования показали, что вдовство оказывает разрушительное воздействие на отношения между пожилыми родителями и их взрослыми детьми. Несмотря на то что непосредственно после смерти одного из родителей учащаются контакты с оставшимся в живых, увеличивается объем взаимопомощи и люди начинают более остро чувствовать родственные обязательства, смерть нарушает старые отношения между родителями и детьми. Со временем отношения между детьми и матерью обычно улучшаются или, по крайней мере, не ухудшаются, при этом мать и дети помогают друг другу и даже оказывают финансовую поддержку. Отношения между детьми и отцом менее предсказуемы и нередко ухудшаются после смерти матери. В этих случаях жена, по-видимому, выполняла роль «хранителя семьи» (Aquilini, 1994).

Вдовам, возможно, легче, чем вдовцам, удается сохранять социальные контакты, поскольку именно жены, по традиции, поддерживают связь с членами семьи, и встречи с друзьями обычно происходят по их инициативе (Lopata, 1975). Вдовцы поэтому чаще оказываются в изоляции, утрачивая те социальные контакты, которые имела супружеская пара. Они также обычно менее активно участвуют в общественных организациях, чем вдовы. И, наконец, вдовцы подвержены определенным сексуальным проблемам, возникающим после смерти жены. Попытки покончить с продолжительным половым воздержанием, особенно когда смерть жены наступила в результате длительной болезни, могут вызывать сильное чувство вины, которое, в свою очередь, может привести к одной из форм импотенции, известной под названием *импотенция вдовца* (Comfort, 1976).

В целом, существуют значительные различия в том, как протекает приспособление к вдовству у мужчин и у женщин. Согласно результатам двух исследований, проводившихся в Нидерландах, участниками которых были пожилые мужчины и женщины, овдовевшие 3–5 лет назад и живущие отдельно от детей и других родственников, вдовцы обычно богаче и лучше образованы, чем вдовы, у них лучше здоровье и больше шансов найти нового партнера. Однако они тяжелее, в эмоциональном плане, переносят утрату, чем вдовы, которым оказывают поддержку близкие подруги, дети и заботливые соседи (Stevens, 1995). Наиболее одиноко чувствуют себя бездетные вдовы, овдовевшие внезапно и рано и вдовствующие менее 6 лет.

Самоубийство. Необычайно распространенной реакцией вдовцов и вдов на их многочисленные проблемы является самоубийство. Хотя максимальную огласку в печати обычно получают самоубийства в среде молодежи, подростков и даже школьников, гораздо больше самоубийств происходит среди людей старше 45 лет; и чаще всего их совершают те, кто перешагнул 65-летний рубеж (Statistical Abstract of the United States, 1990). Мужчины кончают жизнь самоубийством в 4 раза чаще, чем женщины. Процент самоубийств среди мужчин равномерно растет с возрастом, достигая максимума после 80 лет (Manton, Blazer, & Woodbury, 1987; Riley, & Waring,

1976). Драматический рост самоубийств в период поздней взрослости отмечается как среди белых мужчин, так и среди представителей национальных меньшинств (Manton et al., 1987). Эти статистические данные не включают пассивных форм самоубийства, когда человек просто позволяет себе умереть, — то, что Райли и Вэринг (Riley, & Waring, 1976) называют *покорной смертью*, — или косвенных форм самоубийства, то есть пьянства, курения или злоупотребления наркотиками, которые Миллер (Miller) (1979) называет *суицидальной эрозией*.

Самоубийство пожилого человека почти всегда происходит в результате «тяжелых утрат», к которым можно отнести невозможность найти работу, потрясение, вызванное внезапным выходом на пенсию, и вдовство. Таким образом, и вдовы, и вдовцы попадают в группу риска как потенциальные самоубийцы. По истечении года со дня смерти супруга риск резко уменьшается, но остается выше среднего еще в течение нескольких лет (Miller, 1981). Существует еще один важный фактор, помимо выхода на пенсию и смерти супруга. К самоубийству в высшей степени склонны хронически одинокие или пережившие в прошлом эмоциональные кризисы пожилые люди, особенно те из них, кто отличается повышенной тревожностью и чувством собственной неполноценности. .

Одним из наиболее эффективных методов лечения, улучшающих душевное здоровье вдовцов и вдов и удовлетворяющих их потребность в общении, является группа самопомощи. Люди, посещающие такие группы, находят утешение в том, что делятся своими чувствами с другими. Группа также обеспечивает благоприятную обстановку для возникновения новых отношений и пробы новых ролей. В результате, у людей увеличивается круг общения, и они начинают лучше справляться со своими проблемами. Систематическое отслеживание дальнейшей судьбы членов формальных групп самопомощи неоднократно демонстрировало положительное воздействие групповой работы на большинство участников (Gartner, 1984).

Братья, сестры и друзья

В поздней взрослости многие люди сообщают о возросшем интересе к жизни братьев и сестер и об усилившейся связи с ними. Отношения, бывшие не особенно близкими в тот период, когда люди были заняты устройством своей жизни, обновляются и оживляются. Братья и сестры поселяются вместе, утешают и поддерживают друг друга в тяжелые минуты и ухаживают друг за другом во время болезни. Они бесценные компаньоны в том, что касается воспоминаний, способствующих достижению целостности эго. Они также могут совместно помогать больным родителям (Goetting, 1982). Поддержка братьев и сестер может помочь вдове оправиться после смерти мужа и начать новую, благополучную жизнь. Исследования продемонстрировали, что поддержка, которую вдова получает от сиблингов, зависит от множества факторов, включая их пол, семейное положение и то, насколько близко живут они и собственные дети вдовы. Иногда самыми полезными оказываются отношения вдовы с ее замужними сестрами (O'Bryant, 1988).

Отношения между сиблингами не всегда бывают ровными. Несмотря на это, определенные родственные обязательства по отношению к братьям и/или сестрам обычно являются частью сети социальных отношений людей преклонного возраста. Они особенно важны для людей, не состоящих в браке, или для стариков, нужда-

ющихся в уходе и помощи, но не имеющих взрослых детей, которые могли бы им помочь.

Как описывалось в главе 17, структуры дружеских отношений состоящих в браке и одиноких людей также придают существенную устойчивость их жизни и служат источником удовлетворенности. Тем не менее большинство исследований, в которых сравниваются отношения между родственниками и друзьями, обнаруживают четкие различия. Большинство пожилых людей рассматривают родственные отношения как нечто постоянное. К родственникам можно обратиться, даже если помощь нужна в течение длительного времени. Нельзя требовать этого от друзей. Друзья помогут в трудную минуту, например в случае внезапной болезни, но долгосрочные обязательства друг перед другом имеют только родственники (Aizenberg, & Treas, 1985).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Какие типичные структуры отношений складываются в период прекращения воспитательной деятельности? Рассмотрите отдельно изменения в супружеских отношениях.
2. Расскажите о главных формах приспособления к жизни в период вдовства.
3. Охарактеризуйте отношения сиблингов в период поздней взрослости.

Хотя стабильность и изменчивость личности, уход на пенсию и семейные и личные отношения являются проблемами, которые пожилым людям приходится решать индивидуально, нужды стариков также находят отражение в социальной политике. Эту связь мы сейчас и рассмотрим.

СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И ПОЖИЛЫЕ ЛЮДИ

На социальную политику в отношении людей преклонного возраста оказывает влияние демографический состав этой части населения. Особенно большое значение характер этой политики имеет для тех немощных стариков, которым приходится рассчитывать на заботу со стороны окружающих. В конечном счете, социальная политика оборачивается для пожилых американцев возможностью выбора образа жизни.

Демография старения в Америке

Как показано на рис. 19-1, демографический состав пожилого населения Соединенных Штатов с 1900 года существенно изменился, и будет продолжать меняться до 2050 года. В то время как в 1900 году в США насчитывалось только около 3,1 миллиона пожилых людей — примерно каждый 25-й американец, в 1990 их численность составила 31,1 миллиона — то есть примерно каждый 8-й американец относился к этой возрастной группе. К 2050 году эта часть населения, как ожидается, вырастет примерно до 79 миллионов человек. Это означает, что каждый 5-й американец будет пожилым человеком (U.S. Department of Commerce, September 1993).

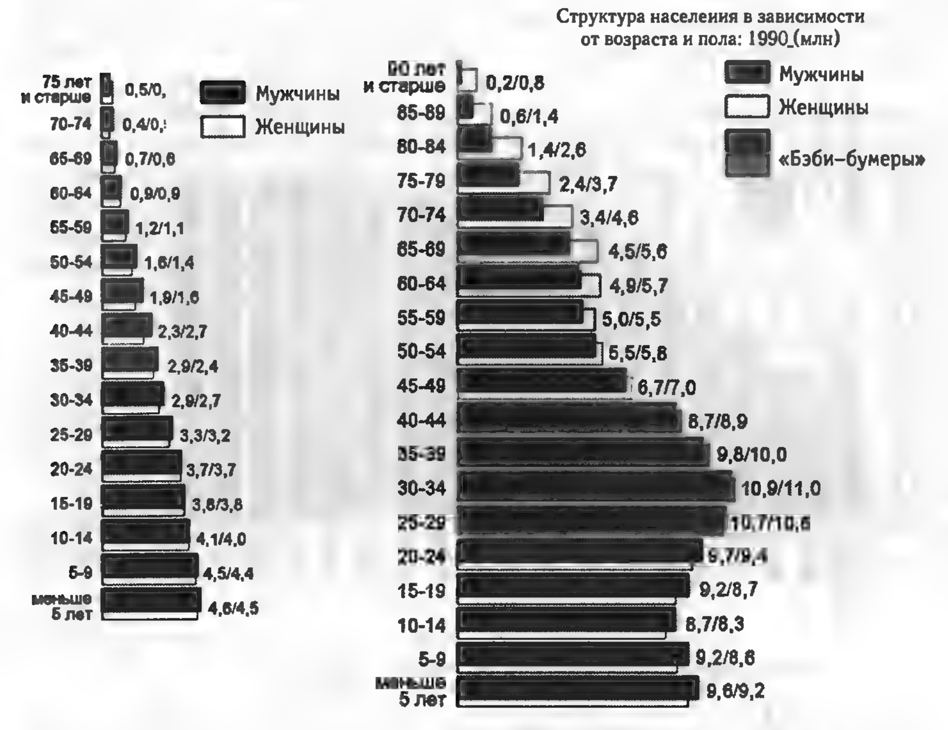


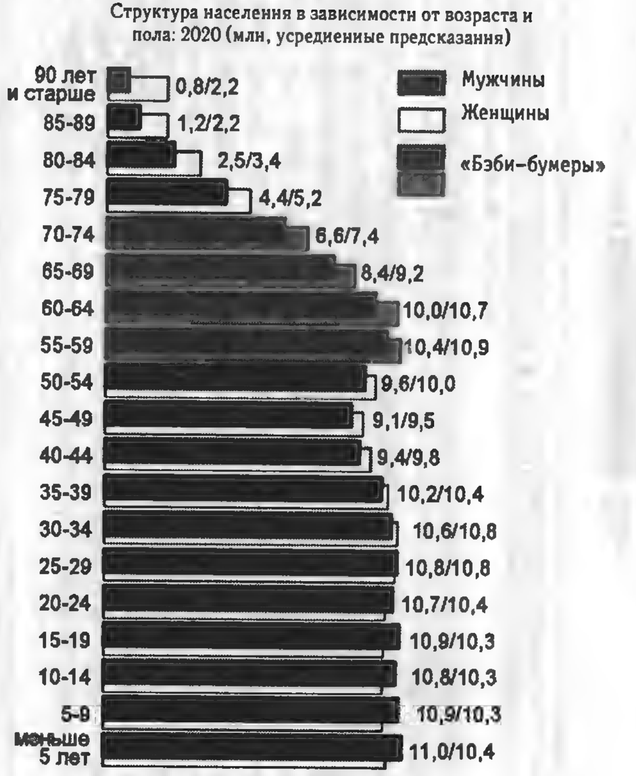
Рис. 19-1 а, б. Ожидается, что через 150 лет доля пожилых людей в составе населения США возрастет настолько, что пожилым будет уже не каждый 25-й, а каждый 5-й.

Источник: U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, Bureau of Census (1993, September). We the American Elderly, pp. 2–3.

Кроме того, ожидается, что многие из этих пожилых людей сохранят хорошее здоровье и после 70 лет.

Наиболее быстро растущей частью пожилого населения являются люди от 85 лет и старше. В то время как население США в целом увеличилось за последние 35 лет на 30 %, количество людей старше 85 лет возросло за тот же период на 232 %. Сегодня самые старые составляют 1,2 % населения, и к 2050 году эта цифра может увеличиться до 10 % (Angier, 1995). Хотя большинство людей убеждены, что в результате такого демографического сдвига на здравоохранение США, и в особенности на Medicare[1], ляжет огромная финансовая нагрузка, данные на сегодняшний день говорят о том, что люди, составляющие старейшую часть населения, на самом деле, возможно, здоровее людей в предстарческом возрасте (60–69 лет). Доктор Ричард Сазман из Национального института по изучению старения объясняет это так: «Здесь, по-видимому, происходит своего рода отбор, и, когда человек

[1] Medicare (*сокр.* от medical card) — федеральная программа медицинского страхования. Подробнее об этой программе см., например: Томахин Г. Д. Реалии — американизмы. М.: Высшая школа, 1988, с. 142. — *Прим. науч. ред.*



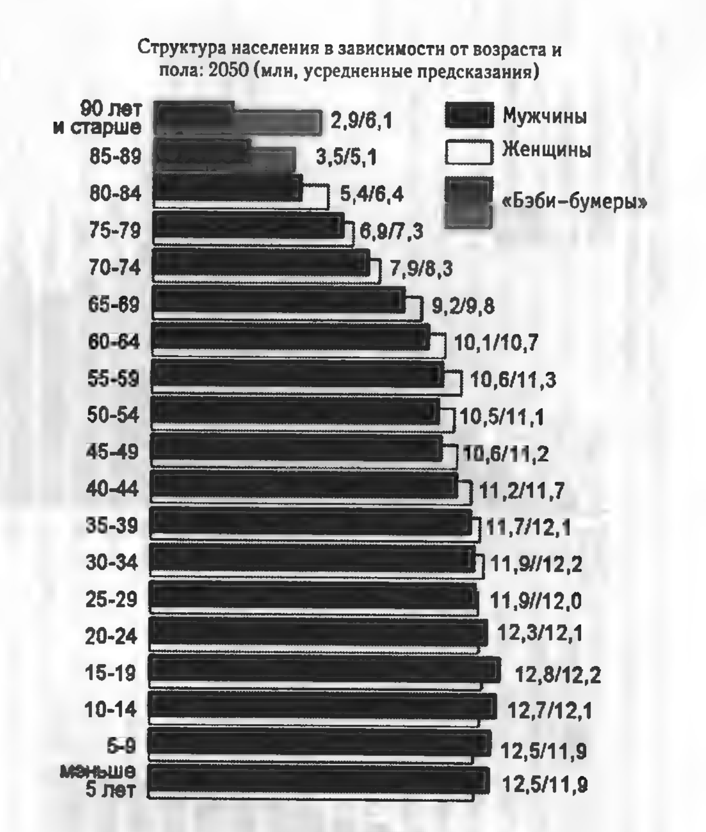


Рис. 19-1 в, г. Окончание.

достигает определенного возраста, здоровье начинает ухудшаться более плавно» (Angier, 1995, p. 5). Кроме того, от пневмонии и других причин самые старые обычно быстро умирают, и вероятность госпитализации на длительный срок для них гораздо меньше, чем для людей 60–80 лет, а, следовательно, меньше и вероятность дополнительных затрат со стороны Medicare.

Когда Любиц и его коллеги из Управления финансирования здравоохранения рассчитали, на сколько увеличатся затраты системы Medicare в связи с увеличением средней продолжительности жизни, оказалось, что рост затрат будет очень небольшим (Angier, 1995). Согласно исследованиям, как раз численность поколения «бэби-бумеров», которые через 25 лет станут поколением 65-летних, будет причиной того, что затраты системы Medicare возрастут примерно до 98 миллиардов долларов (Angier, 1995).

Хотя сегодня большинство пожилых людей в США — это белые, в ближайшие годы эта группа станет более разнообразной в расовом и этническом отношениях (U.S. Department of Commerce, November 1993). Между 1990 и 2050 годами доля белых среди пожилой части населения уменьшится с 87 % до 67 %, тогда как доля населения, представленная другими группами, существенно возрастет (см. рис. 19-2).

Поскольку увеличивается численность пожилого населения, много внимания уделяется качеству услуг, доступных старикам. Фактически, немощные старики, нуждающиеся в широком диапазоне услуг, составляют только небольшую часть

Рис. 19-2. В будущем пожилое население Соединенных Штатов станет более разнообразным в расовом и этническом отношениях (при сложении результаты могут отличаться от итоговых сумм из-за независимого округления).

Источник: U.S. Bureau of Census. U.S. population estimates, by age, sex, race, and Hispanic origin: 1980 to 1991, Current Population Reports, P23-1095, (1992, November). Table 1: Population projections of the United States by age, sex, race, and Hispanic origin: 1993 to 2050, Current Population Reports, (1993), p. 23–1104, middle series projections.

населения. Однако, хотя их число относительно невелико, именно они часто оказываются наиболее уязвимыми. Сейчас мы подробнее рассмотрим их положение, а также возможности выбора старыми людьми образа жизни. Работа социальных служб должна отвечать конкретным потребностям людей, независимо от их возраста.

Немощные старики в Америке

В 70-е годы общественное внимание, в основном, концентрировалось на нищете, болезнях и неудовлетворительных жилищных условиях стариков, а также на ограниченном объеме социального обеспечения. Требования общественности привели к тому, что социальное обеспечение во многом улучшилось. Хотя нищета среди старых людей еще существует, многие из них имеют гарантированный минимальный годовой доход и базовое медицинское обслуживание. Теперь пожилым людям предоставляется гораздо больше дешевого жилья, а в некоторых общинах для них развита система социальных услуг (Kutza, 1981).

Однако существуют проблемы, которые сложно выявить и еще сложнее решить. Например, жизнь на грани нищеты иногда угнетает ничуть не меньше, чем жизнь в нищете. Муниципальное жилье не всегда отвечает потребностям старых людей. В одних зданиях отсутствует общее жилое пространство и люди практически не видят друг друга, тогда как в других может быть небезопасно просто выходить в коридор. Для тех, кто вынужден отказаться от вождения машины из-за ухудшения зрения или увеличения времени реакции, одной из основных проблем может стать транспорт.

Примерно 1,6 миллиона пожилых людей, не проживающих в домах престарелых, ежедневно получают бескорыстную помощь от одного или нескольких человек (Steon et al.,1987). Еще 600 000 человек проживают в организованных за счет общин домах престарелых (Mor, Sherwood, & Gutkin, 1986). Около 5 % людей старше 65 лет находятся в домах инвалидов (Shanas, & Maddox, 1985), причем обычно туда попадают те, кто старше 85 лет, одиноки и страдают психическими нарушениями (Birkel, & Jones, 1989; Shapiro, & Tate, 1988). Хотя большинство таких людей получают удовлетворительный уход, немощные старики иногда становятся жертвами жестокого обращения (см. приложение «Жестокое обращение со стариками»).

Американские социальные программы для престарелых не настолько гибки, чтобы отвечать потребностям каждого отдельного человека. Критикуя эти программы, многие говорят о том, что стариков зачастую помещают в дом инвалидов в тех случаях, когда предпочтительно было бы оказание иных услуг. Основной задачей социальных служб является предотвращение серьезных медицинских проблем и экономических катастроф, угрожающих старым людям, но они испытывают трудности в предоставлении более мелких услуг, которые могли бы помочь конкретному человеку сохранить высокий уровень жизни и предотвратить крах (Brody, 1987). Необходимо также помнить, что старение само по себе не является проблемой — с пожилыми людьми, страдающими физическими и психическими нарушениями, следует обращаться так же, как с людьми, принадлежащими к любой другой возрастной группе. Точно так же, если некоторые пожилые люди не получают поддержки

от родных и друзей, или демонстрируют не совсем обычное поведение, или не в состоянии полностью себя обслуживать, им нужна помощь, но совсем не обязательно для этого помещать их в интернат. Они, возможно, нуждаются в специальном обучении, консультациях, юридической помощи, услугах социальных работников или просто в более интересном занятии (Knight, & Walker, 1985).

Тот уход, который пожилые люди получают в учреждениях для людей преклонного возраста, может очень сильно различаться по качеству. Конечно, существует множество хорошо организованных учреждений, в которых старики окружены заботой. Тем не менее в последнее время стало известно, что жизнь во многих домах престарелых скучна и бессмысленна, а обитатели их пассивно ждут конца. Людей, готовящихся к переезду в дом престарелых или дом инвалидов, часто переполняет тревога и страх. У них также могут проявляться многие характерные признаки, свойственные людям, уже находящимся в таких учреждениях — апатия, пассивность, душевная боль или депрессия (Tobin, & Lieberman, 1976). Непрерывное течение их жизни будет нарушено; их ожидает потеря независимости, разлука с дорогими их сердцу вещами и привычным образом жизни. Переступив порог дома престарелых, они, возможно, еще острее почувствуют, что их идентичность под угрозой (из мистера Такого-то или миссис Такой-то они превратятся в «голубчика» или «милочку»), и им, возможно, придется подчиняться незнакомым и неприятным правилам внутреннего распорядка (Kastenbaum, 1979).

Образ жизни пожилых американцев: возможности выбора

Пожилые американцы составляют на редкость разнообразную группу; они отнюдь не являются серой людской массой. Такие эвфемизмы, как «лица преклонного возраста», плохо подходят для описания разнообразия качеств, присущих пожилым людям. Более того, преклонный возраст — понятие растяжимое. Существует множество резких различий между людьми в возрасте от 60 до 69 лет, которые только что вышли на пенсию и часто здоровы и полны сил, и одинокими, страдающими нарушениями здоровья людьми в возрасте от 80 до 89, чья мобильность сильно ограничена. Социальные программы помощи пожилым людям должны учитывать эти различия (Kane, & Kane, 1980).

Как вы сейчас увидите, социальные программы нацелены на обеспечение ухода, предоставление жилья и прочих услуг, помогающих пожилым людям вести достойную жизнь. В то же время сами старики начинают все громче заявлять о своих нуждах.

Дневные центры для пожилых. Каждый 4-й человек старше 65 лет может ожидать, что станет инвалидом, которого потребуется поместить в специальное учреждение. Гораздо большему числу людей медицинская, социальная и бытовая помощь будет необходима в ограниченном объеме. Все более популярным решением этой проблемы становятся дневные центры для пожилых (Irwin, 1978). Эти центры являются хорошей альтернативой домам престарелых для тех, кто нуждается в квалифицированном уходе в ограниченном объеме. Тем семьям, которые готовы заботиться о своих пожилых родственниках вечерами и по ночам, дневные центры

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ СО СТАРИКАМИ

В конце 80-х годов американцы открыли существование такой проблемы, как жестокое обращение со стариками (Callahan, 1988). К своему удивлению и ужасу, они снова и снова слышали рассказы о плохом уходе за стариками и о том, как их унижают и обижают. Учитывая внимание, которое вечерние новости уделяли «избиению бабушек», большинство американцев пришли к выводу, что жестокое обращение со стариками является широко распространенной проблемой. В самом деле, предварительные оценки указывали на то, что ежегодно происходит более 1 миллиона таких случаев (Callahan, 1988; Salend, Kane, Satz, & Pynoos, 1984). Несмотря на то что надежных оценок того, насколько распространено жестокое обращение со стариками, у нас пока нет, свидетельства, прозвучавшие в 1989 году во время слушаний, проведенных Комитетом по вопросам старения (House Select Committee on Aging) указывают на то, что жертвой жестокого обращения становится практически каждый 25-й американец старше 65 лет (Weith, 1994).

Жестокое обращение со стариками может принимать разнообразные формы (Pillemer, & Finkelhor, 1988; Salend et al., 1984). Среди них физическое насилие, плохой уход (когда, например, пожилой человек не получает полноценного питания или необходимых лекарств), унижение и оскорбления, финансовая эксплуатация. Относительно того, какая форма является наиболее распространенной, существуют некоторые разногласия. Пиллемер и Финкельгор (Pillemer, & Finkelhor, 1988) считают, что наиболее распространено физическое насилие — ему подвергаются 20 человек из 1000. Службы социального обеспечения пришли к выводу, что наиболее распространенной формой является плохой уход, хотя эти цифры часто включают не только плохой уход со стороны окружающих, но и плохой уход за собой (Salend et al., 1984). Возможно, однако, что на самом деле наиболее распространенной формой является финансовая эксплуатация — просто пока мы не располагаем достаточной информацией об этом.

Кто же является жертвами и кто — мучителями? Больные старики в 3–4 раза чаще, чем здоровые, становятся жертвами жестокого обращения (Pillemer, & Finkelhor, 1988). Женщины, ставшие жертвами жестокого обращения, а также очень старые люди, вероятно, чаще привлекают внимание служб социального обеспечения (Callahan, 1988). Вероятность жестокого обращения возрастает, если пожилой человек живет не один. Поэтому неудивительно, что чаще всего виновной стороной является муж (жена) жертвы (Pillemer, & Finkelhor, 1988). Супруги, в жизни которых конфликты давно стали обычным явлением, а насилие — привычным способом их разрешения, с большей вероятностью проявят жестокость в отношении состарившегося партнера. Однако вывод о супругах как наиболее вероятных обидчиках обычно делается исходя из абсо-

облегчают жизнь. Они также дают возможность иметь нормальный график работы детям человека, посещающего такой центр. Рассмотрим случай миссис Бэрроу, 77-летней женщины, перенесшей инсульт. Она жила с дочерью и зятем, но проводила дневное время и лечилась в Балтиморском дневном центре. Там она нашла себе интересное занятие и приобрела новых друзей. Настроение и характер миссис Бэрроу заметно улучшились всего после нескольких недель посещения этого центра, что существенно облегчило то бремя, которое несла ее семья. Но нужно помнить, что сегодняшние медицинские страховки редко покрывают стоимость посещения дневных центров для стариков, несмотря на то что эти центры выгоднее обычных домов престарелых. В связи с этим для некоторых людей они могут оказаться совершенно недоступными (Gurewitsch, 1983).

Другие варианты. Для пожилых людей, сохранивших хорошее здоровье, существуют другие варианты. Коммуны пенсионеров позволяют пожилым людям

лютных цифр (Kosberg, 1988). Если же принять во внимание, что больше старых людей живет с супругами, чем с детьми, процент случаев жестокого обращения со стариками в действительности оказывается несколько выше для последней группы (Pillemer, & Finkelhor, 1988). Когда лица, осуществляющие уход за пожилым человеком, употребляют наркотики (включая алкоголь) или умственно неполноценны, вероятность жестокого обращения с ним повышается. Она также повышается в случае, когда за пожилым человеком ухаживает кто-то из родственников по принуждению со стороны других членов семьи (Kosberg, 1988).

Как можно предотвратить жестокое обращение со стариками? Одним из лучших способов является периодическая проверка (Kosberg, 1988). Социальные работники могут побеседовать с тем, кто собирается ухаживать за стариком, оценить потребности пожилого клиента, после чего сделать выводы о том, насколько эти люди подходят друг другу. Социальный работник может также найти человека, который временно сменит того, кто постоянно ухаживает за немощным или больным стариком или организовать специальные курсы дяя тех, кто занят этим нелегким делом. Однако большинство людей, ухаживающих за стариками, не имеют никаких контактов с социальными работниками. Поэтому очень важно определить степень ответственности за жестокое обращение со стариками и создать каналы связи дяя немедленного сообщения о таком обращении. Также важно, чтобы население было осведомлено о признаках жестокого обращения со стариками и факторах риска, могущих вызвать такое обращение.

Собственно говоря, Джордан Козберг (Kosberg, 1988) утверждал, что отношение общества является одним из основных факторов, обусловливающих жестокое обращение со стариками. Он высказывает предположение, что, пока в американском обществе царит насилие и предвзятое отношение к старым людям, с ними будут жестоко обращаться. Немаловажную роль играют и другие общественные установки, например дискриминация по отношению к женщинам и инвалидам. И до тех пор пока мы не в силах устранить факторы, увеличивающие вероятность нарушения нормальной жизни семьи, — включал бедность, безработицу, нехватку у общества средств на социальное обеспечение и циклы насилия в семьях, — предотвратить жестокое обращения со стариками не удастся.

Значительные культурные различия усложняют обобщение данных о том, чаще ли встречается жестокое обращение со стариками в США, чем в других странах. Исследователи в Великобритании и ряде других стран в настоящий момент заняты изучением этой проблемы в своих странах и разработкой мер для снижения числа случаев жестокого обращения со старыми людьми (McCready, & Tinker, 1993).

жить вместе и иметь общие интересы и занятия в безопасных условиях. Единственным их недостатком является то, что они изолируют пожилых людей от остального мира, а такая ситуация не нравится большинству пожилых американцев. Социологические опросы показывают, что большинство пожилых людей хотели бы после выхода на пенсию проживать в привычных для них условиях и предпочтительно у себя дома (Lord, 1995).

Такие организации, как «Седые пантеры» и «Квакеры», пробовали осуществить и другие идеи. Успешным экспериментом стал жилой центр, организованный «Квакерами» в Филадельфии. Там пожилые люди живут в большом доме, прошедшем перепланировку, вместе со студентами и людьми других возрастных групп. Каждый проживающий в доме несет часть расходов и выполняет свою долю работы по хозяйству, едят все вместе; в результате пожилые люди чувствуют себя принадлежащими к общине и находящимися в гуще событий. Хорошие результаты дает также совместное проживание нескольких пожилых людей. Такие эксперименты проводились в Боулдере, Колорадо и Рочестере, штат Вермонт (Lord, 1995).

Бытовые услуги. Сегодня социальные службы могут предложить старикам великое множество услуг, в том числе различные виды транспортных перевозок, включая таксомоторные; обеспечение в опасных районах пожилых людей сопровождающими; доставку пищи на дом; уход на дому, осуществляемый медицинскими работниками; помощь по хозяйству; посещения сотрудниками социальных служб; телефоны доверия; культурные услуги, например передвижные библиотеки и другие библиотечные программы, бесплатное или со скидкой посещение музеев и концертов; возможность завести приемных внуков или выполнять другую работу на общественных началах, а иногда и за плату; а также различные виды юридической помощи.

Во многих общинах организованы центры для людей преклонного возраста, где пожилые люди могут участвовать в различных занятиях, посещать курсы и вечера отдыха, а также пользоваться необходимыми услугами (Kaplan, 1979). Проводились также эксперименты по осуществлению общественных программ ухода за престарелыми, когда люди, которые в противном случае оказались бы в интернате, получали круглосуточный уход в домах частных лиц (Oktay, & Volland, 1981).

Реализация принципа «Помоги себе сам». Несмотря на то что общество, наконец, начинает уделять больше внимания нуждам пожилых людей, сами старики играют важную роль в удовлетворении собственных потребностей и потребностей других. Пожилые люди часто не имеют представления о многих существующих и доступных им услугах и льготах. Средства массовой информации, например радио или телевидение, могли бы лучше информировать стариков об их правах и возможностях. Еще более эффективным средством взаимопомощи являются такие организации активистов, как «Седые пантеры» (в нее на самом деле входят и старые, и молодые люди) и Американская ассоциация пенсионеров (ААП), в качестве политической и социальной силы, объединяющей пожилых людей (Miller, 1981; Rowe, 1982). Эти группы совершенно справедливо рассматривают людей преклонного возраста как пока практически неиспользуемые обществом ресурсы.

Члены этих и других групп стараются добиться расширения прав пожилых людей как на работе, так и в обществе в целом. Их деятельность обеспечила большую автономию и лучшие жилищные условия как для стариков, так и для других представителей населения. Одна пожилая женщина-инвалид произвела большое впечатление в Филадельфии, публично продемонстрировав, что система городского транспорта не годится для старых и больных: самый серьезный ее недостаток — слишком высокие ступени для входа в автобус. В результате таких акций во многих местах появились «приседающие автобусы» и специальные автобусы для инвалидов. И наконец, «Седые пантеры» и ААП способствуют формированию более позитивного Я-образа пожилых людей — то, чему слишком долго не придавалось значения в мире, где молодость приравнивается к красоте, зрелость — к власти, а старость — к изношенности и никчемности (Mackenzie, 1978).

Если политика общества станет чуть более гибкой и если мы будем творчески подходить к решению проблем здоровья, мобильности и удовлетворения социальных нужд пожилых людей, мы, возможно, найдем новые варианты адаптивного образа жизни. Увеличение доли пожилых людей в составе населения не обязательно означает усиление бремени для более молодых. Использование финансовых и творческих ресурсов этой части населения может полностью компенсировать затраты общества.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Кратко охарактеризуйте пожилое население Соединенных Штатов с точки зрения основных демографических характеристик.
2. Опишите некоторые социальные программы для престарелых и инвалидов, учитывающие разнообразие индивидуальных потребностей.
3. Как «Седые пантеры» и ААП помогли улучшить жизнь стариков?

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Старость, как и предыдущие стадии жизни, состоит из последовательных изменений статуса, включая собственно наступление старости, выход на пенсию и часто — вдовство. Эта стадия отличается от предыдущих тем, что не ведет к следующей стадии; окружающий мир, как физический, так и социальный, не расширяется, а сужается.

Старческие немощи и проблемы, связанные с организацией жизненной среды, ложатся тяжелым психологическим бременем на многих людей преклонного возраста. Пожилым людям приходится изменять свои Я-концепции по мере того, как они теряют прежнюю автономию и становятся более зависимыми от других в удовлетворении своих повседневных нужд. Одни приспосабливаются к этому легко, другие не могут приспособиться. Оценка человеком своего физического состояния часто является надежным показателем его психологического благополучия. Старея, люди начинают в своих мыслях исходить из того, сколько им осталось жить.

Существует несколько теорий приспособления к старению. Некоторые теоретики, например Левинсон и Эриксон, постулируют качественные сдвиги в развитии, происходящие по мере старения. Другие, например Эчли, подчеркивают непрерывность и преемственность в развитии личности и способов совладающего поведения.

Одна из центральных задач развития в преклонном возрасте связана с тем, что к концу жизни люди должны отказаться от старых связей и уступить власть другим. Старики также испытывают потребность проводить много времени в размышлениях о том, как прошла их жизнь, и в попытках оценить то, что они оставят после себя людям. Еще одной проблемой является острая потребность в нахождении смысла прожитой жизни; Эриксон назвал этот последний кризис развития «целостность эго против отчаяния»

Старение может по-разному сказываться на мужчинах и женщинах. Гутманн обнаружил, что мужчины становятся более пассивными и позволяют себе проявлять черты характера, более свойственные женщинам, в то время как пожилые женщины становятся более агрессивными, практичными и властными. Некоторые исследования обнаружили общие тенденции к эксцентричности, уменьшению чуткости, погружению в себя и снижению способности справляться со сложными ситуациями. Другие работы не обнаружили таких устойчивых и согласованных изменений жизненной ориентации и жизненных ценностей. Индивидуальная реакция человека на старение может определять как степень последующего приспособления к нему, так и особенности развития личности в преклонном возрасте.

Удаление от дел является значительной переменой статуса в поздней взрослости. Реакция на уход в отставку или на пенсию зависит от таких факторов, как жела-

ние оставить работу, здоровье, финансовое положение и отношение коллег. Приспособление к выходу на пенсию часто проходит легче, если человек планировал свой уход.

Изменения статуса также сказываются на семейных и личных отношениях, когда старики учатся приспосабливаться к прекращению воспитательной деятельности в семье, к ролям дедушек (бабушек) и прадедушек (прабабушек), к осуществлению ухода за больным супругом (супругой). Такие события, как потеря супруга (супруги) и близких друзей, в старости могут вызывать чрезвычайно сильный стресс. Среди людей старше 65 лет количество вдов превышает количество вдовцов больше чем в пять раз. Стареющие вдовы вступают в новый брак гораздо реже, чем вдовцы. Многие пожилые люди, оставшись одни после смерти супруга (супруги), страдают от одиночества и навязанной им судьбой независимости. Однако вдовство может также дать человеку новые возможности для личностного роста.

Возрастная сегрегация и бедность — вот две главные на сегодняшний день проблемы преклонного возраста. Уход за престарелыми в специализированных учреждениях часто оставляет желать лучшего. Альтернативным вариантом является организация дневных центров для престарелых, жилых центров, позволяющих людям всех возрастов жить вместе, медицинских отделений в центрах для лиц преклонного возраста, различных транспортных услуг, ухода за инвалидами и доставки пищи на дом. Пожилые люди также могут оказывать значительную помощь друг другу и добиваться перемен в обществе, действуя через такие организации активистов, как «Серые пантеры» и ААП.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Каковы проблемы, заботы и нужды людей в возрасте от 65 до 70 лет в сравнении с проблемами, заботами и нуждами людей в возрасте от 85 до 90? Насколько хорошо справляются с ними представители обеих этих групп там, где вы живете? Найдите двух людей (желательно не из дома престарелых) старше 60 лет, чья разница в возрасте составляет как минимум 20 лет. Где вы их нашли? На поле для гольфа? В центре для лиц преклонного возраста? В помещении социальных служб или в церкви? Они ваши соседи или родственники? Работают ли они еще, хотя бы неполный рабочий день? Попытайтесь немного поговорить с ними, может быть, о событиях местного значения, о ценах, популярной музыке, телевизионных и компьютерных программах, последних событиях в мире, их братьях, сестрах и внуках или даже о последних переменах в их жизни. Как они ведут себя, сталкиваясь с проблемами? Если сделать для них доступными простейшие услуги (перевозку до магазина, уборку двора и т. д.), облегчит ли это их жизнь? Рассмотрите различия между этими двумя людьми. С кем из них вам легче общаться? Какие различия в мировоззрении и образе жизни, на ваш взгляд, вызваны возрастом, а какие — различием интересов и экономического положения, личностными, расовыми и половыми различиями?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Смена статуса (status passage)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Allen, K. R. Single women/family ties: Life histories of older women. Newbury Park, CA: Sage, 1989. Анализ биографий пожилых женщин, освещающий ключевые события их жизни, на основе данных, собранных в рамках Сиракузского проекта по изучению семейно-родственных связей.

Eikind, D. Grandparenting: Understanding today's children. Glenview. IL: Scott, Foresman, 1989.
Популярный автор беседует с бабушками и дедушками о сходстве и различии поколений.

Lustrader, W. Counting on kindness: The dilemmas of dependency. New York: Free Press, 1991.
Мы часто воспринимаем хорошее здоровье и независимость как должное. Это исследование процессов болезни, естественной смерти, ухода за больными и форм выражения «признательности» раскрывает вопросы влияния и зависимости в отношениях между стариками (инвалидами) и теми, кто за ними ухаживает.

Rogers, C. A way of being. Boston: Houghton-Mifflin, 1980.
Известный представитель гуманистической психологии предлагает читателям подборку своих размышлений о жизни, записанных в период между 65 и 78 годами жизни. В этих эссе выражается его постоянная открытость к новому опыту, готовность к личностному росту и меняющаяся философская перспектива.

Rubenstein, R. Singular paths: Oid men and living aione. New York: Columbia University Press, 1986.
Основанное на фактическом материале описание образа жизни одиноких пожилых людей, пользующихся в быту услугами социальных работников.

Sheehy, Gail. New passages: Mapping your life across time. New York: Random House. 1995.
Основываясь на проведенных ею интервью, эта журналистка высказывает предположение, что в возрасте около 45 лет человек вступает во второй период взрослости, для которого характерно более глубокое осознание смысла жизни, меньшая приверженность предписанным ролям и бóльшая непосредственность.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Александрова М. Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974.
В книге дается общая характеристика геронтогенеза и приводятся данные отечественных и зарубежных исследователей об изменениях при старении сенсорно-перцептивных функций, моторики и интеллекта. Автором сделана попытка сопоставить общевозрастные тенденции старения с индивидуальными различиями.

Грмек М. Д. Геронтология — учение о старости и долголетии. (Пер. с хорват.) — М.: Наука, 1964.
Ясное и сжатое изложение длинной и весьма поучительной истории геронтологии и гериатрии.

Основы геронтологии / Под ред. А. Бинэ и Ф. Бурльера. (Пер. с фр.) — М.: Медгиз, 1960.
Серьезная коллективная монография ведущих зарубежных ученых, посвященная анализу различных аспектов старения.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.
В пособии с позиций системного подхода рассматриваются возрастные изменения и развитие психики человека на протяжении всей его жизни.

Глава 20

Смерть и умирание

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями.
1. Рассказать о психологических установках американцев в отношении смерти и смертельно больных людей.
2. Раскрыть содержание выделенных Кюблер-Росс стадий приспособления к смерти и дать совет, как лучше справиться с разрешением проблем на каждой из этих стадий.
3. Сопоставить хосписы и больницы и охарактеризовать полемику по вопросу о праве на смерть.
4. Рассказать о различиях паттернов горевания и о факторах, влияющих на эти различия.

Смерть — это последнее критическое событие в жизни человека. На физиологическом уровне смерть представляет собой необратимое прекращение всех жизненных функций. На психологическом уровне она имеет личную значимость и личное значение для самого умирающего и его родных и близких. Умереть — значит прекратить чувствовать, покинуть любимых людей, оставить незаконченные дела и уйти в неведомое (Kalish, 1987). Но смерть — это еще и важнейший компонент культуры, и в этом качестве она получает отражение в коллективном сознании в виде относительно устойчивых значений. Многие из этих коллективных значений находят выражение в литературе, искусстве, музыке, религии и философии культуры и получают свое развитие в ритуалах и обрядах.

Каковы хотя бы некоторые из этих личных и коллективных значений? Как они влияют на восприятие жизни и смерти конкретными людьми? Если бы мы больше знали о субъективном опыте умирающего человека или о том, как люди оплакивают умерших и переживают горе, может быть, мы смогли бы лучше помочь людям справляться с трагедиями, да и с триумфами в их жизни?

Вплоть до относительно недавнего времени казалось, что психологи игнорируют тему смерти. Это нелегкая тема для изучения, и, возможно, они считали неуме-

стным вмешательство в борьбу человека со смертью только ради выяснения его установок и реакций. Но в последние три десятилетия психологи активно занимались изучением самых разных аспектов смерти. В этой главе мы поближе познакомимся с тем, что им удалось узнать, и рассмотрим возможные пути применения накопленных ими знаний. Конкретно, речь пойдет о мыслях и страхах, окружающих смерть, о процессе встречи собственной смерти, о поисках гуманной смерти, осуществляемых каждым человеком и обществом в целом, а также о том, как люди оплакивают умерших и переживают свое горе.

МЫСЛИ О СМЕРТИ И СТРАХ СМЕРТИ

И рождение, и смерть — естественные события, но их эмоциональное воздействие и личное значение существенно различны. Рождение нового человека часто предвкушают с приятным волнением и оптимизмом; думать же о смерти люди избегают и даже отрицают ее реальность.

Отрицание смерти

Некоторые авторы высказывают мнение, что западное индустриальное общество, ориентированное на молодость, имеет любопытную особенность: отрицать смерть и избегать мыслей о ней и в то же время быть необычайно озабоченным ею. Так, один из этих авторов рассказывает историю о приглашении на коктейль и ужин, которое он получил от своего друга (Kalish, 1985). Войдя в столовую, этот человек с изумлением заметил спокойно сидевшую за обеденном столом гнедую лошадь. Он обернулся, чтобы увидеть реакцию других гостей и хозяина; все лица выражали шок и недоумение. Но никто не хотел смущать хозяина упоминанием о том, что вызывало столь очевидное неудобство. Ужин проходил в молчании, прерываемом только самыми невинными и несущественными замечаниями. Разве не то же самое происходит, когда человек умирает, а окружающие не только не хотят говорить с ним о смерти, но и не позволяют самому умирающему упоминать о ней (Kalish, 1985)?

В прежние времена смерть была рядовым событием. Она обычно происходила дома, в присутствии членов семьи, которые в последние дни жизни умирающего окружали его заботой. Даже после смерти приготовление тела к похоронам и погребальные обряды были делом семьи и общины. В конце XX века мы превратили все это в своего рода технологическое чудо. Большинство людей умирают в больницах, и ухаживает за ними медицинский персонал. Ритуальные услуги оказываются профессионально, а тело выставляется на всеобщее обозрение в специальном помещении, снимаемом для гражданской панихиды. Высказывалось также предположение, что мы живем в эру «невидимой смерти». Может быть, мы убедили себя, что смерть — это просто еще одна подлежащая решению проблема, подобная болезни, для которой пока не найдено лечение (Aries, 1981)?

Отрицание является нормальным механизмом совладания со стрессом. Но отрицание может мешать активному совладанию. Активно противостоять смерти —

значит проявлять разумную предосторожность в отношении опасностей жизни, одновременно не ограничивая себя без необходимости. Мы должны уметь принимать реальную ограниченность жизни и свою собственную уязвимость, даже вопреки ложным, нереалистическим образам, навязываемым нам массовой культурой. Некоторые эксперты высказывают предположение, что если бы наша культура давала людям возможность вступать в более прямые отношения со смертью, мы могли бы показать менее искаженные образы смерти нашим детям (Pattison, 1977). Средний человек, достигший 21 года, ни разу не был свидетелем человеческой смерти, но зато видел более 13 000 смертей по телевидению (DeSpelder, & Strickland, 1983). Какая парадоксальная картина отрицания, двойственного отношения и неослабного интереса!

Некоторые исследователи считают, что наше культурное табу смерти начинает ослабевать. Существует множество книг, статей и учебных курсов, которые могут изменить установки людей в отношении смерти. Даже представители медицинских профессий учатся с помощью образовательных программ и семинаров справляться со своими чувствами по отношению к смерти (см. приложение «Реакции медицинского персонала на смерть и умирание»).

Озабоченность смертью и значение смерти

Правда ли, что старики больше боятся смерти и больше озабочены ею, чем молодые? Больше или меньше боятся перспективы смерти люди с хорошим здоровьем, чувствующие себя хозяевами собственной жизни? Психоаналитическая теория утверждает, что испытывать тревогу или страх при мысли о собственной смерти нормально. Но у разных людей эта тревога вызывает разные реакции. Некоторые, нашедшие для себя смысл и цель жизни, в состоянии признать, что смерть является частью смысла жизни. Религиозные фанатики, отдающие жизнь во имя веры, являют своим поступком крайний пример такого «решения» проблемы. Экзистенциалиста, не видящего в жизни иной цели, кроме самой жизни, перспектива собственной смерти может приводить в ужас. Согласно результатам различных исследований, то, насколько большинство людей, находящихся между этими полюсами, боятся собственной смерти или поглощены мыслями о ней, часто зависит от значения, которое сам человек и его культура придают смерти.

Некоторые исследования демонстрируют, что пожилые люди испытывают меньшую тревогу при мысли о смерти, чем относительно молодые (Kastenbaum, 1986); что люди, имеющие ясную цель в жизни, меньше боятся умереть (Durlak, 1979) и что, по словам некоторых пожилых людей, они думают о смерти часто, но с поразительным спокойствием. Когда молодых людей спрашивают, как они бы провели оставшиеся 6 месяцев жизни, они часто говорят, что хотели бы провести их в путешествиях или довести до конца начатое. У пожилых людей иные приоритеты и ценности. Иногда они отвечают, что предавались бы размышлениям или медитации и другим духовным практикам. Часто они говорят, что предпочли бы провести это время со своими родными и близкими (Kalish, 1987; Kalish, & Reynolds, 1981). Фактически, при опросе большой группы людей преклонного возраста, добровольно согласившихся принять участие в исследованиях, только 10 % ответили «да» на воп-

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: РЕАКЦИИ МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА НА СМЕРТЬ И УМИРАНИЕ

Дело врачей и медсестер, которому они посвятили себя, — спасать людей, а не провожать их в последний путь, и они обязаны сделать все, чтобы человеку стало лучше. Они испытывают чувство удовлетворения, когда, вознаграждая их усилия, пациенты выздоравливают. Но что происходит, когда, несмотря на все их умения, знания, заботу и профессиональное мастерство, пациент умирает?

До самого последнего времени большинство врачей во время обучения получало очень слабое представление о нуждах умирающих и психологических аспектах процесса умирания. Когда они сталкивались с проблемами и заботами умирающего пациента или его семьи, они были вынуждены опираться в своих решениях только на собственную позицию и знание своих сильных и слабых сторон. Естественно, они всячески старались оградить себя от этих «сложных» ситуаций.

Когда Элизабет Кюблер-Росс в середине 60-х годов начала изучать процесс умирания, она столкнулась с ощутимым сопротивлением и отказом в помощи со стороны больничного персонала (Kubler-Ross, 1969). При посещении больничных палат она была обеспокоена поведением врачей и медсестер. Как только у пациента диагностировали смертельное заболевание, и врачи, и медсестры начинали уделять этому пациенту меньше внимания. Казалось, они избегали любых контактов с этим человеком, кроме тех, что были вызваны необходимостью. Они не только меньше говорили с такими больными, но и хуже за ними ухаживали. Пациентам обычно не говорили о том, что их болезнь смертельна, даже когда они прямо спрашивали об этом. Их лишали возможности обсуждать чувства, связанные с умиранием. Согласно Кюблер-Росс, специалисты, возможно, чтобы защитить свои собственные чувства, «узаконили» отрицание смерти. Исследовательница считает, что это лишало умирающих пациентов возможности здесь и сейчас решить стоящую перед ними очевидную психологическую задачу.

Сегодня все учебные программы для медсестер и многие программы для врачей включают семинары по вопросам смерти. Психологические процессы умирания человека и горевания его близких сегодня являются признанной частью полного понимания комплекса нужд пациента. Даже с такой подготовкой некоторым медсестрам и другим медицинским работникам тяжело ухаживать за умирающими и ежедневно встречаться с их родственниками. Некоторые медицинские работники могут подчеркивать «научный подход к смерти», пытаясь таким образом отстраниться от происходящего. С другой стороны, медицинские работники иногда могут принимать слишком близко к сердцу тревоги и горе какого-то одного пациента и его семьи, что может вызывать у персонала тягостное чувство вины, стыда или печали.

Однако медицинские работники, понимающие процесс умирания, ставят более реалистичные цели, когда стремятся к «благополучному исходу». В контексте всей жизни человека бывает очень важно помочь ему умереть с достоинством, в последний раз выразив родным и близким свои чувства и встретив смерть сообразно своему образу жизни (Haber, 1987).

рос «Боитесь ли вы умереть?» (Jeffers, & Verwoerdt, 1977). Однако опрашиваемые боялись, что процесс умирания будет длительным и болезненным.

Хотя многие пожилые люди обычно утверждают, что смерть не вызывает у них большой тревоги, не все разделяют это отношение к смерти. У пожилых людей наблюдаются заметные индивидуальные различия в том, что касается тревоги, вызываемой мыслью о смерти (Stillion, 1985). Какая же картина складывается при опросе тех, кто испытывает самую большую тревогу? Результаты таких опросов сложно интерпретировать. Согласно некоторым исследованиям, люди, психологически хорошо адаптированные и, вероятно, достигшие целостности личности (в понимании Эриксона), сообщают о низкой тревоге. Но другие исследования говорят о том, что пожилых людей, физически и психически здоровых, имеющих планы на будущее и чувствующих себя хозяевами собственной жизни, смерть беспокоит больше всего.

Люди часто испытывают сильную тревогу при мыслях о смерти, когда у них обнаруживают болезнь, которая может оказаться смертельной, но несколько недель или месяцев спустя эта тревога снижается (Belsky, 1984). Тревога, связанная с мыслями о смерти, по-видимому, является только одним из симптомов непрерывного процесса установления и принятия значения смерти в контексте значения жизни.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Охарактеризуйте изменения в установках н подходах к решению проблем, связаиных со смертью, которые произошли в американской культуре за последние сто лет. Какие проблемы в развитин вызывают этн изменения в американской культуре?
2. Правда ли, что пожилые людн больше, чем молодые, боятся смерти и сильнее озабочены ей?
3. Объясните роль психологнческого отрицання при столкновении со смертью. Каково действие отрицаиия на медицинский персонал, ухаживающий за умирающими?

ПЕРЕД ЛИЦОМ СОБСТВЕННОЙ СМЕРТИ

Когда люди становятся старше или заболевают, они начинают осознавать, что смерть не так уж далека, и мысль о ее неизбежности все чаще приходит им в голову. Молодые могут позволить себе роскошь отгонять такие мысли, но во время болезни или в старости о смерти думают все. Как люди реагируют на эти мысли? Как вы увидите далее, многие проходят через ряд хорошо различимых стадий приспособления к умиранию, пока, наконец, не почувствуют себя в силах признать смерть финальной стадией человеческого развития. Кроме того, вы увидите, что существуют разные пути к смерти, зависящие от природы болезни и самого процесса умирания.

Стадии приспособления к умиранию

Элизабет Кюблер-Росс (Kubler-Ross,1969) одна из первых проводила систематические исследования смерти и процесса умирания. Основное внимание она уделяла той относительно непродолжительной ситуации, когда смерть возможна в любой момент — например, в случае смертельного онкологического заболевания или другой смертельной болезни. Кюблер-Росс выделила в процессе приспособления к мысли о смерти 5 стадий: отрицание, гнев, торг, депрессию и, наконец, принятие.

- На стадии *отрицания* человек отказывается признать возможность своей смерти и занимается поисками других, более обнадеживающих мнений и диагнозов.
- Как только человек осознает, что он действительно умирает, его охватывает гнев, обида и зависть к окружающим — наступает стадия *гнева*. Умирающий испытывает состояние фрустрации, вызванное крушением всех его планов и надежд.
- На стадии *торга* человек ищет способы продлить жизнь, дает обещания и пытается договориться с Богом, врачами, медсестрами или другими людьми, чтобы отдалить развязку или облегчить себе боль и страдания.

- Когда ничего выторговать не удается или время истекает, человека охватывает чувство безнадежности. Наступает стадия *депрессии*. На этой стадии умирающий горюет о том, что уже потерял и о предстоящей смерти и разлуке с родными и близкими.
- На финальной стадии *принятия* человек смиряется со своей судьбой и спокойно ожидает развязки.

Несмотря на то что описанные Кюблер-Росс стадии представляют собой нормальные реакции на приближение смерти, они не являются обязательными. Не все люди проходят через эти стадии умирания, и только некоторые проходят их именно в такой последовательности. На реакции умирающего человека оказывают влияние многие факторы, включая культуру, к которой он принадлежит, его личность, религиозные воззрения, личную философию жизни, а также продолжительность и характер смертельного заболевания. Некоторые люди продолжают испытывать гнев и депрессию до самой смерти, в то время как другие приветствуют смерть как освобождение от боли или одиночества. Каждый человек по-своему справляется с приближающейся смертью, и не следует пытаться представить процесс умирания в виде универсальной последовательности стадий (Hudson, 1981). Более того, Кастенбаум (Kastenbaum, 1979), например, отстаивает право людей выбирать свой собственный путь к смерти. Пусть, если хотят, говорят о своих чувствах, заботах и переживаниях; пусть получат ответы на все свои вопросы; пусть приведут в порядок свои дела; пусть встретятся с родными и близкими и простят им ссоры и мелкие провинности или сами попросят у них прощения. По мнению Кастенбаума, для человека, возможно, важнее совершить эти действия, чем пережить особые эмоциональные состояния в определенном порядке. Ниже представлена памятка с практическими рекомендациями для тех, кто пытается поддержать умирающих близких.

1. Будьте искренни в своих собственных мыслях, заботах и чувствах.
2. Сомневаясь, задавайте вопросы:
   Ну как?
   Как вы сейчас себя чувствуете?
   Вы можете еще что-нибудь сказать об этом?
   Я не помешаю?
   Не нужно ли вам чего-нибудь?
   Как вы о себе заботитесь?
3. Отвечая человеку, находящемуся в кризисной ситуации, обязательно используйте обороты:
   Я чувствую ________________________________
   Я думаю ________________________________
   Я бы хотел ________________________________
   А не:
   Вам следует ________________________________
   Это не так.
   Все будет хорошо.
   Какие еще обороты могут помешать человеку выразить свои собственные, уникальные нужды и чувства?

4. Придерживайтесь по возможности настоящего времени: как вы себя чувствуете СЕЙЧАС? В чем вы СЕЙЧАС нуждаетесь?
5. Выслушайте со вниманием умирающего. Это оказывает мощное целительное воздействие, если не на тело, то на душу человека. Не нужно ничего приукрашивать. Не нужно возражать. Не нужно брать на себя страдания умирающего. Это его страдания. И ему необходимо пережить их в свое время и по-своему.
6. В критических ситуациях людям необходимо знать, что они способны сами принимать решения. Иногда уместно указать им на возможные альтернативы.
7. Предлагайте любую практическую помощь, которую вы считаете возможным оказать.
8. Если ситуация того требует, не стесняйтесь предложить человеку обратиться в соответствующее агентство.

Смерть как финальная стадия человеческого развития

У людей, которым не грозит немедленная смерть, больше времени на то, чтобы привыкнуть к мысли, что они когда-нибудь умрут. Они часто проводят свои последние годы, вспоминая прошлое и заново переживая старые радости и невзгоды. Согласно Батлеру (Butler, 1968, 1971), это *обозрение жизни* является очень важной ступенью, на которую индивидуум поднимается в конце долгого жизненного пути. В старости человек сильнее всего тяготеет к самоосознанию. Этот процесс часто ведет к настоящему росту личности: люди разрешают старые конфликты, переосмысливают жизнь и даже открывают в себе что-то новое. Только столкнувшись с реальностью приближающейся смерти, человек может, наконец, твердо определиться в отношении того, что для него является важным в жизни и кто он есть на самом деле.

Смерть придает жизни необходимую перспективу (Kubler-Ross, 1975). Так что, как это ни парадоксально, умирание может быть «процессом подтверждения обязательств перед жизнью» (Imara, 1975, p. 160).

Как и в предыдущие периоды, задача обнаружения смысла и цели в жизни требует активного реструктурирования философских, религиозных и прагматических взглядов и убеждений (Sherman, 1987). В 1974 году было взято интервью у Эрнеста Бекера (Keen, 1974), госпитализированного с последней стадией смертельного онкологического заболевания. В течение жизни он много писал о том, как люди встречают смерть, поэтому он хорошо сознавал свое продвижение по разным психологическим, философским и теологическим ступеням. Бекер прошел через ряд стадий приспособления к неизбежности собственной смерти и на момент интервью его состояние можно было охарактеризовать как достижение финальной стадии трансценденции. Он пришел к ней через религию: «Умирать легче, если сознаешь, что... когда за всем этим, что с нами происходит, стоит огромная созидательная энергия космоса, использующая нас для каких-то неведомых целей» (Keen, 1974, p. 78). Другие люди могут использовать несколько иную философию для того, чтобы примириться с собственной смертью. Но в любом случае, слова Бекера являются весомым

аргументом в пользу того, чтобы позволить людям самим приходить к решению встретить смерть спокойно и с достоинством.

Альтернативные пути умирания

Иногда само течение болезни определяет характер реакций человека на процесс умирания. Если смерть внезапна, на обозрение жизни и интеграцию просто нет времени. Но и болезнь, сопровождающаяся сильными болями и ограничением подвижности или требующая частого и сложного медицинского вмешательства, тоже оставляет человеку мало времени для того, чтобы приспособиться к смерти. Со стороны медицинского персонала или членов семьи было бы ошибкой заключить, что человек находится на стадии гнева, когда на самом деле его реакция напрямую связана с его физическим состоянием в данный момент и/или лечением (Kastenbaum, & Costa, 1977).

Ни при одной болезни характер заболевания не влияет так сильно на реакции человека на процесс умирания, как при СПИДе, — болезни, передающейся половым путем и потому вызывающей сильные эмоции у больных и их близких. Писатель-гомосексуалист Фентон Джонсон (Johnson, 1994) сосредоточивает внимание на темах памяти и прощения, которые «лежат в основе любого общества» и которым тем не менее эта болезнь бросает вызов. Он поясняет: «Самые мудрые люди, которых я знаю, как среди ВИЧ-инфицированных, так и среди избежавших этой страшной инфекции, живут, занимая позицию принятия, а не отрицания [смерти], — их кредо не «прости и забудь», а «прости и помни». Эти противоречащие друг другу императивы: прощать и помнить, принимать и не попрекать, — первостепенные и наиболее трудные задачи, встающие перед скорбящими» (Johnson, 1994, p. 15).

Затяжной процесс умирания многих больных СПИДом делает принятие и прощение трудными для тех, кто должен справляться с эмоциями, сопровождающими этот процесс. В некоторых слоях афро-американской и испаноязычной общин эта трудность усугубляется молодостью многих больных СПИДом. Как показано в табл. 20-1, ВИЧ-инфекция является ведущей причиной смерти испаноязычных американцев и афроамериканцев в возрасте от 25 до 44 лет. Вдобавок ко всему, то обстоятельство, что на многих представителей национальных и сексуальных меньшинств обрушивается горе, вызванное чередой смертей, тогда как сами они серьезно больны и вынуждены бороться с собственной болезнью, лишает их времени, необходимого для прохождения традиционных стадий, связанных с принятием смерти (Horn, 1993).

Таблица 20-1

Место ВИЧ-инфекцнн средн причнн смертн

Возраст	Испаноязычные	Черные	Белые, неиспаноязычные
15–24	5	5	7
25–44	1	1	3
45–64	5	6	9

Источник: Kochanek, K.D., & Hudson, B.L. (1995). Advance Report of Final Mortality Statistics, 1992; 43 (6) Supplement. NCHS.

Поскольку существует множество неповторимых путей развития в период взрослости, существует столь же разнообразное множество путей умирания. Согласно общепринятому мнению, идеально было бы дожить лет до 85 в полном здравии, привести в порядок свои дела и внезапно и безболезненно скончаться от сердечного приступа (Kalish, 1985). Проведенные исследования подтверждают, что значительное большинство людей, в особенности молодых, действительно предпочло бы внезапную смерть (Kalish, 1985). В случае болезни, с предсказуемым течением и исходом, родственники, так же как и сам умирающий, перестраивают свою жизнь, приспосабливаясь к тому, сколько, предположительно, у них «осталось времени». Многим нужно доделать дела, оставить последние распоряжения, сказать недосказанное — одним словом, покончить со всеми обязательствами в жизни. Некоторые люди пытаются повлиять на ход оставшейся им жизни, принимая лечение или отказываясь от него, проявляя «волю к жизни» или смиряясь с неизбежным. Многие нуждаются в сохранении достоинства и права распоряжаться собой на последнем этапе жизненного пути, как и раньше. Все люди ищут гуманный путь к смерти.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Назовите стадии приспособления к смерти, выделенные Кюблер-Росс. Являются ли они обязательными для всех?
2. В каком смысле смерть можно рассматривать как стадию роста?
3. Каковы возможные пути умирания и как они различаются у разных людей? Как природа заболевания влияет на принятие человеком смерти?

В ПОИСКАХ ГУМАННОЙ СМЕРТИ

Как известно, в последнее время проводилось много исследований опыта умирания, и наше прежнее невежество и невнимание к этому предмету постепенно начинают уступать место осведомленности. Однако, возможно, потребуется еще много времени для того, чтобы отношение общества к смерти достигло уровня передового мышления некоторых ученых. Мы прекрасно умеем оказывать медицинскую помощь умирающим пациентам, используя лекарственные препараты, хирургические инструменты, аппаратуру для интенсивной терапии. Но мы крайне плохо подготовлены к тому, чтобы помочь им справиться с их тревогами и мыслями. Часто обращение окружающих со смертельно больными нельзя назвать гуманным. Их изолируют от родных и близких, помещая в стерильные боксы. Решения за них принимают другие, без учета их желаний. Им редко сообщают, чем именно их лечат, а если они расстраиваются или выражают недовольство, их успокаивают не уговорами и объяснениями, а уколами (Kubler-Ross, 1969). В сравнении с ужасающе холодной, чужой атмосферой больницы, «старомодная» смерть дома, когда умирающего окружают знакомые лица и вещи, выглядит почти роскошью.

Врачи и другие работники системы здравоохранения в последнее время становятся более откровенными с умирающими пациентами в том, что касается их состояния и лечения (Fixx, 1981). Биррен и Биррен (Birren, & Birren, 1987) высказывают

мнение, что умирающим пациентам следует предоставить определенную степень автономии. Если, например, позволить им выбирать для себя дозы болеутоляющих средств, они будут чувствовать, что по-прежнему контролируют хотя бы некоторые аспекты своей жизни. Это очень важно для пациентов, которые в противном случае могут чувствовать, что находятся во власти полностью неподконтрольных им сил. Собственно говоря, некоторые исследования указывают на то, что почти каждое животное — будь то крыса, собака или таракан — часто просто отказывается жить, если чувствует, что утратило всякий контроль над своей жизнью (Seligman, 1974). Однажды проводился эксперимент, в ходе которого крысы были выпущены в воду, чтобы выяснить, как долго они продержатся на воде. Некоторые из них держались на воде до 60 часов, в то время как другие почти сразу шли на дно и тонули. Что же вызвало у них такие разные реакции? Крысы, которые быстро сдавались, жили в строгой изоляции, до того как их выпустили в воду. Крысы, продолжавшие бороться, жили в обычных условиях и, вероятно, не приобрели того негативного опыта, который свидетельствует о тщетности борьбы за выживание. Нечто подобное происходит в тех случаях, когда людей преждевременно помещают в больницы или дома инвалидов, и они чувствуют, что больше не в состоянии распоряжаться своей жизнью, когда речь заходит о чем-то серьезном. Они, как и всякое другое животное, реагируют на это отказом от борьбы. В противоположность этому, люди, которые всю жизнь контролировали обстановку, могут пытаться командовать и персоналом больницы или дома инвалидов. Эти люди, может быть, не самые покладистые и послушные пациенты, но они обычно живут дольше других (Tobin, 1988).

Мы уже знаем, что только относительно небольшой процент пожилых людей сообщают при опросах о страхе смерти (Jeffers, & Verwoerdt, 1970). Однако они часто сообщают о других страхах, связанных с процессом умирания. Они не хотят умирать долго и мучительно и не хотят слишком долго находиться на иждивении других. Кроме того, они боятся потерять рассудок и чувство собственного достоинства. Некоторые даже говорят о том, что хотели бы умереть, но «хорошей смертью», а не мучительной и унизительной. Поиски хорошей смерти привели к целому ряду перемен в системе услуг для умирающих. В число этих перемен входят хосписы и право на смерть.

Хосписы

Точка зрения, что умирающие должны, в известной мере, сохранять право распоряжаться своей жизнью, а следовательно, и смертью, привела к развитию широкой сети х о с п и с о в. Назначение хосписов в том, чтобы помочь смертельно больным пациентам прожить последние дни как можно более полно и независимо, обеспечивая необходимую поддержку самим пациентам и их семьям. Первый хоспис для умирающих был организован в 1967 году в Англии в рамках программы для лежачих больных. Эта идея была подхвачена в Соединенных Штатах в 1974 году, когда в Нью-Хэвене, штат Коннектикут, началась разработка программы хосписа и быстро завоевала популярность. Четыре года спу-

хоспис

Система услуг, включая госпитализацию, для смертельно больных, позволяющая им прожить свои последние дни как можно более независимо и безболезненно.

В хосписах смерть рассматривают как нормальную стадию жизни, которую следует встречать с достоинством.

стя в 39 штатах и округе Колумбия уже насчитывалось около 200 хосписов, программы которых находились на разных ступенях планирования (Abbott, 1978).

Хосписным движением теперь охвачена вся Америка, при этом Национальная Организация Хосписов устанавливает стандарты и контролирует выполнение программ (Birnbaum, & Kidder, 1984). Хосписы бывают независимыми, но большинство из них входят в состав медицинских учреждений, оказывающих полный спектр услуг. Комплексная программа работы хосписа обычно включает госпитализацию лежачих больных, уход за пациентами на дому с предоставлением широкого спектра бытовых услуг, медицинское и психологическое консультирование и постоянную врачебную и сестринскую помощь, цель которой — снятие болей и контроль за состоянием пациента (Haber, 1987).

Закон, вышедший в 1982 году, помог сделать услуги американских хосписов более дешевыми и доступными для умирающих пациентов. Согласно этому закону, люди, охватываемые системой социального обеспечения, могут получать помощь на дому в течение двух периодов продолжительностью 3 месяца каждый. Эта помощь включает регулярные посещения врачом, услуги сестры и сиделки, консультации психолога, составление рациона питания, подмену лиц, постоянно ухаживающих за больным, с целью предоставления им отдыха, религиозные наставления, помощь по дому, юридические и финансовые консультации, различные виды терапии, а также попечение о семье, понесшей тяжелую утрату. Во многих областях страны этот вид помощи на дому не только приветствуется пациентами, но и позволяет сэкономить значительные средства (Haber, 1987).

Больницы предназначены для сохранения жизни; больничный персонал рассматривает смерть как врага. Это отношение не может не отражаться на уходе за умирающими пациентами. Хосписам чуждо представление о смерти как о проигрыше человека в борьбе за жизнь. Сама идея хосписа предполагает отношение к смерти как к нормальный и естественной стадии жизни, приближение которой нужно встречать с достоинством. Смерть так же естественна, как и рождение и, подобно ему, иногда является тяжелым трудом, требующим посторонней помощи (Garrett, 1978). Назначение хосписов в том, чтобы оказывать эту помощь и давать утешение. Их основная цель — помочь справиться со всеми видами страдания: физического, морального, социального и духовного (Garrett, 1978). Помимо этого, хосписы пытаются по

возможности «обеспечивать участие умирающего пациента в обслуживании себя и в принятии решений» (Rosel, 1978, p. 52), а также уважать право умирающего выбирать для себя образ жизни и, в пределах допустимого, смерть (Koff, 1980). К тому же они помогают родственникам понять переживания и потребности умирающего и поддерживают постоянную связь между ним и семьей, с тем чтобы он не чувствовал себя изолированным. Связь с семьей больного поддерживается до самой его смерти и после нее, на протяжении всего периода горевания по умершему.

Право на смерть

Если, как многие считают, смерть является естественным, позитивным опытом, имеем ли мы право смягчать ее? Не лишаем ли мы людей достойной смерти, искусственно поддерживая их жизненные функции, когда они уже не могут больше прийти в сознание? Может быть, человеку назначено умереть в какой-то определенный момент, и нам не следует вмешиваться в естественный ход событий? Не продлеваем ли мы жизнь потому, что боимся смерти, даже если сами больные уже смирились с ней и готовы умереть? Этим вопросам в последние годы уделялось много внимания, и многие люди уже начинают требовать «права на смерть».

Сама идея, что событиям следует развиваться естественным путем и что можно даже немного помочь природе, ускорив конец, конечно, не нова. Эвтаназия, или *убийство из милосердия*, практиковалась еще в Древней Греции, а может быть, и раньше. По некоторым сведениям, в нашем веке одной из наиболее известных жертв эвтаназии стал Зигмунд Фрейд. В 1939 году 83-летний Фрейд, страдавший в течение 16 лет от рака челюсти, решил, что с него хватит: «Жизнь превратилась в сплошную пытку и больше не имеет смысла» (Shapiro, 1978, p. 23). Он еще раньше заключил соглашение со своим врачом, что тот введет ему смертельную дозу морфия, если Фрейд решит, что больше не в состоянии выносить боль и фрустрацию. И вот наступил момент, когда он напомнил врачу об их уговоре, и тот выполнил его волю (Shapiro, 1978).

ЭВТАНАЗИЯ (*букв.*: «хорошая смерть»)

Действия врача, имеющие целью вызвать смерть безнадежно больных людей (или животных). Различают активную (позитивную) эвтаназию, когда используются средства, ускоряющие наступление смерти (передозировка снотворного, смертельная инъекция и др.), и пассивную (негативную), которая означает отказ от мер, способствующих поддержанию жизни.

В случае Фрейда событиям не просто предоставили развиваться естественным путем; были предприняты конкретные шаги для того, чтобы вызвать преждевременную смерть. Обычно такую «помощь» врача называют активной эвтаназией, хотя многие сочли бы этот эвфемизм слишком мягким. В американском обществе подобные действия расцениваются как убийство в чистом виде, хотя суд иногда и проявляет снисходительность к виновному (Shapiro, 1978). Это особенно справедливо в тех случаях, когда собственно акт эвтаназии совершается самим умирающим, так что с юридической точки зрения его можно рассматривать как самоубийство. Печально известный доктор Кеворкян как раз и снабжал своих пациентов, страдающих болезнью Альцгеймера и другими смертельными заболеваниями, «машинами смерти», которые автоматически вводили смертельный препарат при нажатии кнопки пациентом.

Доктор Джек Кеворкян привлек внимание современного американского общества к моральным, этическим и юридическим проблемам, связанным с активной эвтаназией.

Пассивная, или *негативная эвтаназия*, не подразумевает никаких активных действий. Это просто прекращение поддерживающих жизнь процедур, в результате чего смерть наступает естественным путем. В последнее время именно вопросы пассивной, добровольной эвтаназии привлекают внимание ученых, философов и общественности, главным образом, в связи с тем, что современные достижения науки позволяют в некоторых случаях поддерживать жизнь в течение почти неограниченного периода. В самом деле, основной проблемой становится вопрос, как определить момент, когда врачи со спокойной совестью могут отключить системы, поддерживающие жизнь больного. Ниже перечислены гарвардские критерии для установления смерти. Они широко используются как основа для юридического установления смерти. Несмотря на то что они выглядят простыми и неопровержимыми, эти критерии на самом деле не решают всех проблем (Kastenbaum, 1986). Например, должно ли прекратиться функционирование и кровоснабжение *всех* областей мозга для того, чтобы человека можно было считать мертвым? Или для этого достаточно прекращения деятельности коры головного мозга? Такие вопросы, вероятнее всего, будут подниматься, и к этим критериям, скорее всего, будут апеллировать в случае возникновения разногласий, когда решение об отключении поддерживающего жизнь оборудования будет решаться в суде (Robbins, 1986).

Гарвардские критерии для установления необратимого прекращения функционирования (или смерти) мозга

Невосприимчивость и отсутствие реакций. Очевидное отсутствие реакции на внешние стимулы или внутренние нужды. Полная невосприимчивость даже при использовании стимулов, обычно являющихся чрезвычайно болезненными.

Отсутствие движения и дыхания. Полное отсутствие самостоятельного дыхания и любой другой самопроизвольной мышечной активности.

Отсутствие рефлексов. Отсутствуют обычные рефлексы, наблюдаемые при нейрофизиологическом осмотре (например, луч света, направленный в глаза, не вызывает сокращения зрачков).

Ровная линия ЭЭГ. Электроды, накладываемые на кожу головы, дают возможность получить график электрической активности живого мозга. Этот график назы-

вают электроэнцефалограммой (ЭЭГ), или «мозговыми волнами». В случае «смерти мозга» электроэнцефалограф не дает обычной картины пиков и впадин. Вместо этого самописец регистрирует прямую линию. Считается, что это демонстрирует отсутствие электрофизиологической активности мозга.

Отсутствие притока крови к мозгу и циркуляции внутри него. Без поступления в мозг через кровь кислорода и питательных веществ деятельность мозга вскоре прекращается. (Как долго мозг может сохранять жизнеспособность без циркуляции крови является предметом большого количества проводящихся в настоящее время исследований, и отчасти определяется обстоятельствами.)

Источник: Kastenbaum. R. 1986. Death, society, and human experience (p. 9) Columbus OH: Merrill.

Одной из попыток обеспечить человеку право распоряжаться своей жизнью даже на последней ее ступени, является «з а в е щ а н и е о ж и з н и», одна из возможных форм которого разработана комитетом «Забота об умирающих» при Совете по народному образованию (Concern for Dying, Educational Council). Этот документ информирует родственников и других заинтересованных лиц о желании подписавшего избежать применения «героических мер» для сохраиения его жизни в случае наступления критического состояния. Хотя этот документ с юридической точки зрения ни к чему не обязывает, он защищает людей, поступивших согласно его положениям, от юридической ответственности за свои действия (Shapiro, 1978).

«ЗАВЕЩАНИЕ О ЖИЗНИ»

Юридический документ, информирующий как родственников, так и медицинских работников, о желании подписавшего этот документ избежать «героических мер» по сохранению жизни в случае наступления необратимого состояния.

Завещание о жизни
Моей семье, моему врачу, моему адвокату
и всем заинтересованным лицам

Смерть столь же реальна, как рождение, рост, зрелость и старость, — и это единственный несомненный факт жизни. Если наступит время, когда я буду больше не в состоянии участвовать в принятии решений, касающихся моего собственного будущего, пусть это заявлеиие считается изъявлением моей воли, сделанным, пока я еще находился в здравом уме и твердой памяти.

Если в такое время возникнет ситуация, в которой не будет реальных оснований рассчитывать на мое выздоровление от крайне серьезного физического или психического заболевания, я завещаю, чтобы мне позволили умереть и не поддерживали мою жизнь лекарствами, с помощью специального оборудования или иными «героическими мерами». Я, однако, прошу, чтобы мне из милосердия вводили лекарственные препараты для облегчения страданий, даже в том случае, если это может сократить срок оставшейся мне жизни.

Это заявление сделано обдуманно и согласуется с моей совестью и моими убеждениями. Я хочу, чтобы выражеиные здесь желания и распоряжения были выполнены в точности в пределах, допускаемых законом. Поскольку они не имеют юридической силы, я надеюсь, что те, кому адресовано мое Завещание, посчитают себя морально связанными его положениями.

Подписано ____________________
Дата ____________________
Свидетель ____________________
Свидетель ____________________
Копии этого заявления были переданы ____________________

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. В чем разница между больницей и хосписом? Расскажите о преимуществах предоставляемого хосписами ухода и о философии, положенной в его основу.
2. Какие спорные вопросы поднимает эвтаназия? Как общество разрешает эти вопросы?
3. Объясните, каким образом так называемое «Завещание о жизни» помогает умирающим обеспечить себе гуманную смерть.

Но как же оставшиеся в живых? Часто родным и близким покойного приходится делать значительные усилия, чтобы приспосабливаться к процессу умирания и смерти любимого человека. Для них «жизнь после смерти» существует в действительности.

ГОРЕ И ПРИСПОСОБЛЕНИЕ К ТЯЖЕЛОЙ УТРАТЕ

Родственникам и близким друзьям покойного необходимо приспособиться к тяжелой утрате в ближайшей и отдаленной перспективе. Краткосрочные приспособления включают первичные эмоциональные реакции на личную утрату — *горевание*, как это часто называют, — практические стороны организации похорон, а также решение финансовых и юридических вопросов. Долгосрочные приспособления, особенно для вдовы или вдовца, включают смену образа жизни, привычного распорядка, ролей и занятий. Эти перемены могут быть вызваны необходимостью заполнить социальную пустоту, оставленную смертью. Оба этих вида приспособлений могут потребовать больше времени и сил, чем предполагалось. Как вы узнаете из последующих разделов этой главы, приспособление к утрате предполагает процесс горевания, который протекает у представителей разных культур по-разному, и часто связан со специфическими обрядами и обычаями. Вы также узнаете, что горевание принимает особенно тяжелые формы, когда умирает ребенок.

Процесс горевания

Необходимо ли горевать? Выполняют ли печаль и душевные страдания какую-то полезную функцию? Обычно считается, что в этом случае должны быть выполнены определенные психологические задачи. Живым необходимо признать реальность утраты и осознать, что эта утрата вызывает боль. Кроме того, им нужно перенаправить в другое русло ту эмоциональную энергию, которую они раньше вкладывали в отношения с покойным (Worden, 1982) .

Многие специалисты сомневаются в целесообразности выделения определенных фаз в процессе горевания, поскольку это может побуждать людей предаваться горю согласно предписанной схеме (Gallagher, 1987). Сторонники же выделения последовательности фаз горевания отмечают, что первоначальные реакции часто включают шок, оцепенение, отрицание и неверие. Также возможны гнев и обвинения. Фаза шока часто продолжается несколько дней, а иногда гораздо дольше. После внезапной смерти люди, которые были ближе всего к покойному, могут находиться в оглушенном состоянии и участвовать в церемонии погребения механически, не полностью осознавая утрату. Во второй фазе они могут более активно переживать горе: плакать, причитать или прибегать к другим способам выражения скорби. Они могут мучиться и тосковать по умершему. У некоторых людей горе имеет физические симптомы, проявляясь чувством слабости или опустошенности, а также бессонницей и отсутствием аппетита. Часто они утрачивают интерес к своим обычным занятиям и постоянно думают о покойном. У некоторых могут проявляться все симптомы депрессии. Со временем близкие покойного начинают чувствовать себя лучше, постепенно приспосабливаясь к новым обстоятельствам жизни. Они «отпускают» умершего и начинают уделять время и силы новым отношениям. Они воссоздают заново свою идентичность, без той ее части, которую составляли отношения с покойным.

Разумеется, паттерны горевания существенно различаются, в зависимости от личности человека, его возраста, пола, культурных традиций и отношений с покойным. К тому же некоторые факторы могут способствовать восстановлению нормального состояния. Например, в случае продолжительной болезни или утраты дееспособности покойного, его близкие имеют возможность подготовить себя к его смерти. Вполне вероятно, что они переживают *антиципаторное горе*. Возможно даже, что в такой ситуации чувства утраты, вины или упущенных возможностей обсуждаются с умирающим. Антиципаторное горе, однако, не устраняет горевания после смерти близкого человека. Оно, возможно, даже не делает его слабее (Rando, 1986). Но все же в случае длительной болезни покойного его смерть переносится окружающими не так тяжело, потому что они имели возможность подготовиться к ней, и им легче справиться со своим горем. С другой стороны, если болезнь продолжается больше 18 месяцев, тяготы ухода за больным перевешивают значение подготовки к смерти. Более того, в случае продолжительной болезни близкие могут прийти к убеждению, что смертельно больной человек на самом деле не умрет, что ему удалось обмануть судьбу. Когда такой больной умирает, это может вызвать большее потрясение, чем внезапная смерть (Rando, 1986).

Поддержка окружающих также играет роль в переживании горя. В различных моделях стресса и совладающего поведения часто отмечается важность социальной поддержки для успешного преодоления кризисных ситуаций. Однако для вдов далеко не всякая социальная поддержка одинаково полезна (Bankoff, 1986; Morgan,1989). Согласно одному исследованию, около 40% суждений вдов об отношениях, сложившихся у них с окружающими после смерти супруга, носили негативный характер (Morgan,1989). Поддержка со стороны сверстниц, особенно тех, кто тоже пережил потерю супруга, по-видимому, более полезна, чем поддержка семьи. В таком случае, у молодых вдов гораздо меньше шансов получить сильную

позитивную поддержку извне (Bankoff, 1986). По-видимому, ценную помощь иногда могут оказывать группы поддержки вдов (Morgan,1989). Точно так же родители, потерявшие ребенка, часто находят утешение в общении с другими людьми, пережившими сходную утрату (Edelstein, 1984).

При некоторых обстоятельствах горе может быть всепоглощающим. Например, пожилые люди, потерявшие нескольких друзей или родственников в течение года или двух, могут испытывать *перегрузку утратами*. Как вы уже знаете, перегрузка утратами часто поражает сообщества, состоящие из представителей сексуальных и национальных меньшинств, среди которых свирепствует СПИД. Серьезной угрозой, особенно для мужчин, является развитие депрессии в период, следующий за смертью близкого человека (Stroebe, & Stroebe, 1987). Не меньшую опасность, опять же для мужчин, представляет злоупотребление алкоголем с целью забыться. Тяжелая утрата может приводить к ухудшению физического здоровья. Люди, недавно понесшие утрату, гораздо чаще посещают врачей, чем это делают представители других групп (Mor, McHorney, & Sherwood, 1986). Возможно, однако, что такие посещения врача на самом деле являются частью нормального ухода за здоровьем, которое было запущено в период болезни покойного. Кроме того, многие из этих посещений могут быть связаны, скорее, с состоянием депрессии, чем с серьезной соматической болезнью (Mor, et al.,1986).

Утрата близкого человека в кросс-культурной перспективе

Существуют ли какие-то универсальные реакции горя на смерть близкого человека? Исследования показали, что некоторые реакции, долго считавшиеся нормой, могут не разделяться большинством скорбящих, а быть всего лишь выражением культурных традиций и даже не нести в себе полезных для здоровья адаптаций. Когда Штрёбе и ее коллеги (Stroebe et al., 1992) изучали универсальность реакций горя, они обнаружили, что эти реакции исторически и культурно обусловлены. В то время как современные западные представления о горе требуют, чтобы люди, «погоревав положенное», как можно скорее оправлялись от своего горя и возвращались к нормальному образу жизни, во многих других культурах подчеркивается неразрывная связь с покойным. В японских домах сооружаются алтари, посвященные памяти предков, на которые приносится пища. Японцы разговаривают со своими предками и верят, что те их слышат. В Египте близких покойного поощряют сосредоточиваться на своем горе и заниматься катарсическим излиянием своих чувств. О традиционном празднике поминовения в Мексике см. приложение «Todos santos: День поминовения в Мексике».

Аналогично этому, в то время как современная западная мысль придает особое значение рациональной реакции на горе как средству вернуться к нормальной жизни, в романтической мысли прошлого столетия образ горя был совершенно иным. Штрёбе поясняет:

> «Так как близкие отношения связывали людей на очень глубоком уровне, смерть любимого человека часто представляла собой переломный момент в жизни. Горе свидетельствовало о том, что отношения с покойным были важны для человека, и являлось признаком душевной глубины скорбящего. Расторжение связей с покойным не только оз-

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: TODOS SANTOS — ДЕНЬ ПОМИНОВЕНИЯ В МЕКСИКЕ

Мощное влияние культурных традиций на отношение к утрате близких и к смерти хорошо заметно в Мексике. Во время праздника Todos Santos (Праздника Всех Святых) мексиканцы, принадлежащие ко всем слоям общества, — богатые и бедные, образованные и неграмотные, горожане и жители деревень — прекращают все дела для того, чтобы вспомнить умерших и почтить их память. Это поминовение имеет совсем другой характер, чем в Соединенных Штатах, где связанные со смертью ритуалы мотивируются не столько желанием помянуть покойных и почтить их память, сколько чувствами неловкости и тревоги.

Согласно Коэну (Cohen, 1992), основу праздника Всех Святых составляет вера мексиканцев в то, что смерть является естественной частью жизненного цикла, — «стихией», праздник которой должен быть всенародным. Это торжество сочетает обычаи и верования местных индейских культур с культурными традициями католической Испании.

Центром праздника являются общинные алтари, приветствующие возвращение предков. Каждая семья имеет свое собственное место на этом алтаре, называемое *офренда* (ofrenda), чтобы почтить память покойных членов семьи. Каждая офренда содержит любимые блюда и напитки умерших, а также предметы их одежды и личные вещи. Специальные жертвоприношения приносятся душам умерших детей, которые, согласно поверью, возвращаются первыми. Эти жертвоприношения являются миниатюрными копиями тех, что предназначены для взрослых, и содержат множество сластей. После того как души мертвых дали знать о своем присутствии, живые принимают участие в празднике. Родственники съедают часть угощения, частью делятся с соседями и друзьями и, наконец, оставляют последнюю часть на могилах усопших. Коэн объясняет смысл этих обычаев:

> «Эта радостная совместная трапеза создает своеобразную форму общинной взаимосвязи: она помогает поддерживать связь общины с ее умершими членами и, в свою очередь, создает впечатление символического присутствия умерших среди живых» (Cohen, 1992, p. 108).

Вместо того чтобы пытаться оградить детей от реалий смерти, мексиканцы помещают их в центр празднования Дня Всех Святых. Дети помогают приготовить офренда и принимают участие в кладбищенских церемониях. Они помогают украсить могилы яркими цветами и зажечь поминальные свечи. Так дети узнают, что смерть — это естественная часть жизни, и ее не надо бояться. Кармайкл и Сейер поясняют:

> «Многие [культуры] рассматривают смерть не как прекращение жизни, а как переход на другой, более высокий уровень существования. Это событие изначально окрашено изменчивыми эмоциями, но потом, когда покойный переходит в ранг предков, оно становится праздником» (Carmichael, & Sayer, 1991, p. 7).

В Мексике этот перевод покойных в ранг предков является национальной традицией.

> начало бы, что отношения были поверхностными, но и лишало бы оставшегося в живых чувства собственной глубины и значимости. Оно превратило бы духовную преданность в притворство и помешало бы живущему чувствовать, что его жизнь наполнена смыслом. В противоположность ориентации модернизма на разрыв уз, доблесть романтизма обнаруживалась в поддержании связей с ушедшим навсегда человеком, вопреки "разбитому сердцу"» (Stroebe et al., 1993, p. 1208).

Штрёбе и ее коллеги указывают, что, хотя в современной западной культуре делается упор на «разрыв связей», многие вдовы и вдовцы склонны сохранять свои связи с покойным, точно так же, как в эпоху романтизма. Вдовцы и вдовы ощущают присутствие покойных супругов более 2 лет после смерти, и умершие продолжают оказывать сильное психологическое воздействие на их жизнь.

Уортмэн и Силвер (Wortman, & Silver, 1989) полемизируют с представителями другой современной концепции преодоления тяжелой утраты, придающей центральное значение немедленным и сильным эмоциональным реакциям. Они оспари-

вают распространенную точку зрения, что в случае утраты близкого человека дистресс или депрессия неизбежны, что отсутствие страдания служит признаком патологии, что важную роль играет «проработка» [1] утраты и что человек, который ее перенес, должен ориентироваться на возвращение к нормальной жизни. Например, они цитируют некоторые работы, показывающие, что, несмотря на распространенное мнение о более успешной адаптации тех, кто пережил депрессию, по сравнению с теми, у кого это состояние не наблюдалось, люди, пережившие в этот период сильнейший дистресс или тяжелую депрессию, спустя год или два все еще страдают сильнее других. Наряду с этим, они выделяют *хроническое горе*, или неспособность оправиться от утраты, как патологическую составляющую процесса скорби, выявленную во многих исследованиях горя.

Клайрен и его коллеги (Cleiren et al., 1993) провели длительное лонгитюдное исследование реакций людей на смерть близкого человека, — включая реакцию на саму утрату, динамику состояния здоровья и выполнения социальных функций. В нем приняли участие 309 человек, среди которых были родители, супруги, братья, сестры и взрослые дети тех, кто ушел из жизни вследствие самоубийств, дорожно-транспортных происшествий и продолжительных болезней. Это исследование получило известность как «Лейденское исследование лиц, понесших тяжелую утрату» (Leiden Bereavement Study), по названию города, где оно проводилось. Были обнаружены значительные вариации в реакциях на смерть близких в зависимости от характера и значения отношений с покойным непосредственно перед смертью, характера смерти, от того, возможно ли было предвидеть смерть, и от практической поддержки окружающих.

Таким образом, реакции горя отличаются у представителей разных культур и у разных людей в пределах одной культуры. Не существует универсального или правильного способа горевать, хотя ожидания общества оказывают на людей ощутимое влияние в этом вопросе.

Ритуалы и обычаи

Обычаи и ритуалы, связанные со смертью, значительно изменились на протяжении истории. Например, в прошлом обычай требовал, чтобы вдова одевалась в черное и воздерживалась от многих занятий, по крайней мере на людях, в течение определенного срока — от нескольких месяцев до года. Это символизировало ее предполагаемые душевные страдания, побуждая окружающих оказывать ей утешение и поддержку. Долгий адаптационный период был санкционирован самой культурой (Aries, 1981). Прямо противоположное справедливо в отношение большинства современных обычаев, связанных с утратой близких. Как правило, от родственников покойного ожидают, что они вернутся к работе через 3–5 дней и будут работать с полной нагрузкой. Но мало кто в состоянии вести себя так, как предписывают те или другие обычаи.

---

[1] Психоаналитический термин, используемый здесь в расширенном смысле для обозначения внутренней психической работы, позволяющей избавиться от навязчивых тяжелых воспоминаний. О строгом значении термина см.: Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. — М.: Высшая школа, 1996, с. 387–389. — *Прим. науч. ред.*

Похороны и поминальные службы могут вызвать в сознании людей чувства порядка, благопристойности и преемственности. Они снова подтверждают ценности и убеждения каждого человека и его общины, а также демонстрируют поддержку родных и друзей. Собравшись вместе, люди вспоминают жизнь покойного и отдают ему последние почести. Но публичные церемонии иногда дисгармонируют с ценностями и чувствами близких покойного, и они чувствуют себя еще более изолированными от окружающих. Ритуалы и общественные установления могут быть слишком далеки от личной жизни участвующих в этом критическом для них событии.

Когда умирает ребенок

Многие аспекты горя и утраты усиливаются в случае смерти ребенка. Если смерть внезапна или неожиданна, реакции родителей, братьев и сестер часто бывают длительными и интенсивными. Они также могут испытывать смятение, вину и пытаться кого-то или что-то винить в своем горе (Miles, 1984). Особое смятение могут испытывать братья и сестры умирающего ребенка. Смерть часто видится своего рода наказанием, — либо умершего ребенка, либо кого-то из родителей или братьев и сестер. Часто родители, пытаясь справиться с собственным горем, не могут помочь другим детям в семье и даже ие в состоянии продумать соответствующие уровню развития ребенка ответы на его вопросы о смерти брата или сестры. Братья и сестры умершего ребенка часто не раскрывают родителям своего чувства вины и своих тайных страхов и заблуждений, а ведь многие мысли и чувства, возникающие во время таких кризисов, сохраняются на всю жизнь (Coleman, & Coleman, 1984).

Когда ребенок медленно умирает от смертельного заболевания, приходится сталкиваться с другими проблемами. Что следует сказать умирающему ребенку? Как помочь ему встретить смерть? Как родителям справиться с чувствами несостоятельности, вины или беспомощности? Часто медицинские работники, ухаживающие за ребенком, привязываются к нему и вместе с ним надеются на его выздоровление. Они, так же как родители, могут испытывать чувство собственной несостоятельности и антиципаторное горе.

Обычно люди имеют тенденцию отрицать эти мучительные чувства. Горе переносится особенно тяжело и от него особенно трудно оправиться, когда умирает ребенок (Wass, & Corr, 1984).

Часто после смерти ребенка оставшиеся в живых испытывают кризис переоценки ценностей. Конечно, ребенок не заслуживал смерти. Живые пытаются произвести переоценку своих самых глубоких убеждений и ценностей, одновременно испытывая множество симптомов горя и депрессии (Kushner, 1981). Люди, которым удалось каким-то образом решить для себя все эти вопросы, часто говорят, что их жизнь обрела более глубокий смысл.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Опишите процесс горевания и те ритуалы и обычаи, которые ему сопутствуют. Почему иногда ритуалы и обычаи, связанные с оплакиванием умершего, вызывают еще больший дискомфорт?
2. Как культурные и исторические факторы влияют на процесс горевания?
3. Каковы особые проблемы, связанные со смертью ребенка?

В конце концов, независимо от того, был ли умерший ребенком или дряхлым стариком, его полный жизненный цикл завершен. Перед тем как закончить эту главу, давайте посмотрим, что это значит.

ЗАВЕРШЕНИЕ ПОЛНОГО ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА

Жизненный цикл каждого человека вписан в определенный культурный и исторический контекст. Рождение, первые шаги, первые слова, обучение в школе, совершеннолетие, нахождение спутника жизни, работа, создание семьи, обретение мудрости и осознание собственной смертности являются общими для всех людей задачами, но фоном для них является богатое разнообразие индивидуальных (биологических) и культурных особенностей. Общественным наукам многое известно о структуре, характере и времени воздействия ряда биологических и культурных факторов, но и само общество хорошо понимает эти сложные взаимосвязи и взаимоотношения.

Некоторые культурные традиции в явной форме выражают связи между смертью, рождением и жизненным циклом. Традиции китайской культуры требуют, чтобы в случае смерти дедушки или бабушки, внук или внучка соответствующего возраста вступили в брак или завели ребенка. В еврейской культуре существует обычай называть ребенка именем покойного близкого родственника. Новое рождение знаменует обновление и преемственность поколений. Таким образом то, что кажется диаметрально противоположным — рождение и смерть, — связаны как части непрерывной нити жизни семьи.

Независимо от особенностей культуры, смерть или ее ожидание часто придают жизни новое значение как в глазах отдельных людей, так и в сознании общины. Когда мы размышляем о значении жизни и смерти покойного, мы заново определяем собственные приоритеты и ценности. Смерть человека, занимавшего ведущее положение в общине, или смерть общественного деятеля, может обострять восприятие личных и общественных ценностей. Но и смерть самого обычного человека часто помогает определить значение мужества, верности, доброты или добродетели в личной и общественной жизни.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Смерть представляет собой необратимое прекращение всех жизненных функций. Она имеет личное и культурное значение и затрагивает не только умирающего, но и живых. В прежние времена люди больше знали о практической стороне смерти; за умирающими ухаживали дома, и они обычно умирали в окружении членов семьи. Тело подготавливали к погребению родные или друзья, а обряды, предшествующие погребению, совершались дома. Современная культура отдаляет нас от естественного процесса смерти.

В американском обществе отрицание составляет одну из реалий смерти как для умирающих, так и для их близких. Отрицание — это нормальный механизм совладания со стрессом, но оно может мешать активно бороться с трудностями жизни.

Согласно психоаналитическим теориям, для людей нормально бояться смерти. Некоторые исследования демонстрируют, что, в целом, смерти меньше боятся старики и люди, имеющие твердую цель в жизни, и что многие пожилые люди спокойно относятся к перспективе собственной смерти. Доживших до преклонных лет страшит не столько смерть, сколько возможность длительного и мучительного умирания. По-видимому, тревога смерти — это лишь один из симптомов непрерывного процесса принятия смерти.

Кюблер-Росс выделила пять стадий приспособления к мысли о смерти — *отрицание, гнев, торг, депрессию и принятие*. Многие критики, однако, указывают, что хотя это — общие для всех людей реакции на приближение смерти, каждый человек по-своему справляется с мыслью о скорой смерти.

Вопрос о праве человека на смерть вызывает полемику. Традиционная медицина обычно сосредоточивается на поддержании жизни смертельно больных с помощью специальной аппаратуры, игнорируя при этом потребности человека в автономии, выражении чувств и привычном окружении. Хосписы дают возможность смертельно больным людям прожить остаток дней как можно более насыщенно, безболезненно и независимо. Концепция хосписа состоит в том, что смерть столь же естественна, как и рождение, она иногда является тяжелым трудом и требует помощи.

Многие люди считают, что каждый имеет право умереть, не позволяя продлевать свою жизнь искусственно. Некоторые высказываются за то, чтобы в безнадежных случаях можно было ускорить процесс умирания посредством эвтаназии, или умерщвления из милосердия. Другие являются сторонниками более пассивной формы эвтаназии, выражающейся в отмене поддерживающих жизнь мер, в результате чего наступает естественная смерть.

Родным и близким покойного приходится приспосабливаться к процессу умирания и смерти. Краткосрочные приспособления включают в себя первичные эмоциональные реакции на утрату, горевание и заботу о практических сторонах подготовки к похоронам. Долгосрочные приспособления заключаются в изменении образа жизни, ролей и занятий, особенно когда речь идет о вдове или вдовце.

Обычно считается, что горевать необходимо; что после смерти близкого человека должны быть выполнены определенные психологические задачи. Хотя многие специалисты сомневаются в возможности определения универсальной последовательности фаз горевания, некоторые все же считают, что для первой фазы характерен шок, для второй — более активное переживание горя, а в третьей фазе человек оправляется от своей утраты. Все больше данных свидетельствует о том, что характер горевания в случае смерти близкого человека и время, необходимое для того, чтобы оправиться от тяжелой утраты, обусловлены культурными традициями.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Отношение к смерти и процессу умирания обычно различается в зависимости от возраста, периода жизни и прошлого опыта, связанного со смертью. Так же как восьмилетнему ребенку трудно понять проблемы идентичности, возникающие у шестнадцатилетнего подростка, молодые энергичные взрослые могут избегать серьезных мыслей о смерти, если они не сталкиваются с ней напрямую. И даже тогда их реакции будут отличаться от реакций пожилых людей.

Вспомните недавнюю смерть кого-нибудь из ваших знакомых. Как различались реакции родных и близких покойного в зависимости от их возраста и жизненного опыта? Помогли ли одним из них выполненные обряды и обычаи больше, чем другим? Поддерживали ли близкие покойного друг друга, несмотря на принадлежность к разным поколениям?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

«Завещание о жизни» (living will)
Хоспис (hospice)
Эвтаназия (euthanasia)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Aries, P. The hour of our death. New York: Knopf, 1981.
Исторический обзор установок в отношении смерти и традиционных способов обращения с умирающими.

Beisser, A. A graceful passage: Notes on the freedom to live or die. New York: Doubleday, 1990.
Откровенное и сочувственное обсуждение прогрессирующих смертельных заболеваний и проблем, связанных с правом человека на смерть.

Cook, A.S., & Oltjenbruno, K.A. Dying and grieving: Lifespan and family perspectives. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1989.
Учебное пособие, в котором обстоятельно рассматриваются различные аспекты смерти, процесса умирания и связанной с ними скорби.

Fitzgerald, H. The mourning handbook: A complete guide for the bereaved. New York: Simon & Shuster. 1994.
Одно из наиболее полезных руководств, содержащее ряд тактичных рекомендаций и отличающееся глубоким пониманием как практической стороны смерти, так и ее травматического воздействия.

Kalish, R. Death, grief, and caring relationships. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1985.
Учебное пособие, в котором смерть и умирание рассматриваются с акцентом на предоставление умирающему пациенту и его родным и близким возможности выразить свои чувства и справиться со стрессом, связанным с мыслями о смерти.

Kubler-Ross, E. On death and dying. New York: Macmillan, 1969.
Кюблер-Росс описывает наиболее распространенные реакции на приближение смерти, используя материалы бесед с умирающими пациентами.

Kushner, H. When bad things happen to good people. New York: Shocken, 1981.
Деликатное, вдумчивое обсуждение путей разрешения противоречий между религиозными верованиями и представлениями о справедливости при столкновении со смертью близкого человека.

Mor, V. Hospice care systems: Structure, process, costs and outcome. New York: Springer, 1987.
Обзор и анализ разнообразных программ ныне существующих хосписов.

Nuland, S. B. How we die: Reflection on life's final chapter/ New York: Random House, 1993.
Необычная книга, в которой точная медицинская информация сочетается с глубоким пониманием суровой реальности жизни и смерти. Автор книги, врач, подробно, с клинической точностью и художественным мастерством описывает механизм развития рака, сердечных болезней, инсульта, СПИДа и болезни Альцгеймера, предлагая новый и полный сострадания подход к последней в жизни человека задаче.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Арьес Ф. Человек перед лицом смерти: Пер. с фр. — М.: Изд. группа «Прогресс» — «Прогресс-Академия», 1992.

Фундаментальный труд известного французского историка и демографа Филиппа Арьеса, посвященный исследованию психологических установок европейцев в отношении смерти и их смену на протяжении огромного исторического периода — от средних веков до нашего времени.

Гроф С., Хэлифакс Дж. Человек перед лицом смерти. (Пер. с англ.) — М.: Изд-во Траисперсонального ин-та, 1996.

Одна из самых заметных работ в области современной танатологни, посвященная аиализу феномена «смерти» с позиций трансперсональной психологии.

Жизнь земная и последующая/ Сост. П. С. Гуревич, С. Я. Левит. (Пер с англ.) — М.: Политиздат, 1991.

В сборник вошли переводы трех популярных на Западе книг, посвященных различиым аспектам смерти и отношению к ней, в частности переживаииям тех, кто переиес клиническую смерть и вернулся к жизни: Р. Моуди «Жизнь после жизии», А. Ландсберг и Ч. Файе «Встречи с тем, что мы иазываем смертью» и Л. Уотсон «Ошибка Ромео».

Зорза Р., Зорза В. Путь к смерти: Жить до конца. (Пер. с англ.) — М.: Прогресс, 1990.

Эту киигу иаписали родители двадцатипятилетией англичаикн, умершей от рака. Невероятные страдания, выпавшие на долю девушкн и ее родителей, помогли облегчить сотрудиики хосписа — особой клиники для неизлечимо больных. Желая, чтобы хосписов стало больше, чтобы как можно больше людей могли воспользоваться их помощью, Розмари и Виктор Зорза и написали эту правдивую книгу, которая не оставит равнодушным ни одного читателя.

Калиновский П. П. Переход: Последняя болезнь, смерть и после. М.: Новости, 1991.

Книга австралийского врача П. П. Калиновского (русского по происхождению, православиого) в популярной форме излагает поиимаиие смерти, согласио которому смерть тела — еще ие конец существования личности. По мнению автора, такой подход позволяет иначе посмотреть на смысл земной жизни.

Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. (Пер. с англ.) — М.: Независимая фирма «Класс», 1999, с. 34 – 241.

Первая часть фундаментального труда известного американского психотерапевта экзистенциально-гуманистического направления посвящена проблеме отношения человека к смерти, в частиости, анализу влиния этого отношения на иашу жизнь н психологическое развнтне.

НАША ПЛАНЕТА — МОМЕНТАЛЬНАЯ ФОТОГРАФИЯ
МОЛОДЕЖЬ И СТАРИКИ: БЛАГО ИЛИ БРЕМЯ ДЛЯ ОБЩЕСТВА

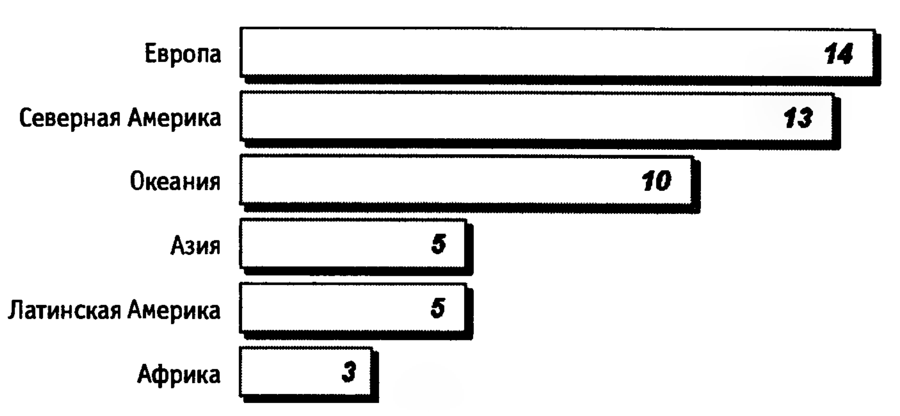
В Северной Америке люди от 65 лет и старше составляют почти 13 % от всего населения. В большинстве стран Западной Европы таких людей — около 15 %. В этих странах архитекторы и социальные планировщики должны принимать во внимание эту значительную часть взрослого населения при проектировании домов, парков отдыха или системы общественного транспорта. Политики и экономисты обращают внимание на эту часть избирателей, особенно если они организованы и активны, как, например, Американская Ассоциация пенсионеров (AARP) или группы пенсионеров в Европе. Кроме того, органы здравоохранения должны быть информированы о количестве и состоянии здоровья пожилых людей в своем регионе, для того чтобы планировать в будущем затраты на охрану их здоровья и страховки. Короче говоря, в этих странах достаточно политических и экономических причин для того, чтобы уделять внимание «пожилым гражданам».

Однако во многих других частях мира положение иное. В большинстве стран Азии, Африки и Латинской Америки люди от 65 лет и старше составляют менее 5 % населения. На рис. 1 показана доля пожилых в составе населения планеты. Обратите внимание, что разделение здесь идет не по отдельным странам, а по регионам. Есть ряд стран, вроде Японии или небольших островов Карибского моря, где процент пожилых людей достаточно высок, однако эти цифры теряются при объединении их со статистическими данными о расположенных рядом странах с большей численностью населения.

Демографов часто интересует вопрос о том, как относительная доля пожилых людей влияет на общество в целом. Например, как в различных регионах мира относятся к самым старым людям? Считают ли их мудрецами, к которым нужно относиться с почтением, или, напротив, видят в них бремя и обузу для своих семей и общества в целом? Интегрированы ли они в расширенные семьи или отделены от своих детей и живут самостоятельно (например, в домах престарелых, интернатах и т. д.)? Включают ли их в «производительную» часть общества или относятся как к иждивенцам?

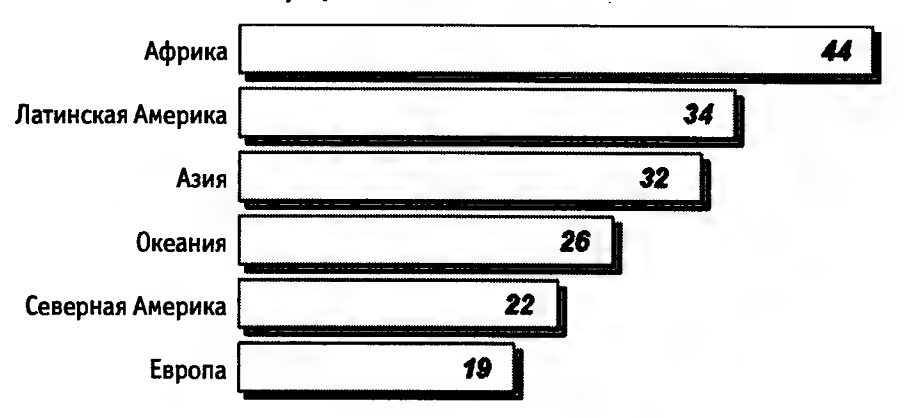
Что касается последнего вопроса, демографы рассчитывают *коэффициент иждивенства*, то есть процент населения старше 65 лет и младше 15. На рис. 2 отражены данные о доле населения младше 15 лет в большинстве регионов мира. Мы можем сравнить долю зависимых детей с долей населения от 65 лет, обратившись к рис. 1. В большинстве случаев мы наблюдаем противоположные тенденции. Чем продолжительнее жизнь людей в определенном регионе, например в Западной Европе, тем ниже уровень рождаемости, что приводит к сокращению доли зависимых детей в общей популяции. Некоторые развивающиеся страны, идущие по пути прогресса, увеличили общую продолжительность жизни своих граждан, но пока еще не снизили уровень рождаемости. Такие страны могут иметь более высокий коэффициент иждивенчества, чем их более бедные соседи. В некоторых отношениях это может означать, что такие страны несут более высокое экономическое и социальное бремя. чем другие. Однако мы должны проявлять осторожность

Рис. 1. ***Процент населения старше 65 лет***



Источник: United nations (1995) Demographic Yearbook—1993. New York: United Nations, 130—131.

Рис. 2. ***Процент населения младше 15 лет***



***Источник**: United nations (1995) Demographic Yearbook—1993. New York: United Nations, 130—131.*

при интерпретировании коэффициента иждивенства. В одной стране 12-летние могут ходить в школу и быть, таким образом, экономически зависимыми, тогда как в другой стране на них могут рассчитывать как на основную часть сельскохозяйственной рабочей силы. Подобным же образом, не все люди старше 65 лет одинаково зависимы от тех, кто о них заботится и оказывает им поддержку. В отдельные периоды истории и в отдельных странах даже 70-летние, в среднем, могут быть вполне здоровыми, самостоятельными и вносить посильный вклад во всеобщее благосостояние своего народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Abbott, J. W. (1978). Hospice. Aging, 5(3), 38–40.

Abler, R. M., & Sedlacek, W. E. (1989). Freshman sexual attitudes and behaviors over a 15-year-period. *Journal of College Student Development, 30,* 201–209.

Abrahams, B., Feldman, S. S., & Nash, S. C. (1978). Sex role self-concept and sex role attitudes: Enduring personality characteristics or adaptations to changing life situations? *Developmental Psychology, 14(4), 393–400.*

Abramovitch, R., & Grusec, J. E. (1978). Peer imitation in a natural setting. *Child Development, 49,* 60–65.

Adams, B. B. (1979). Mate selection in the United States: A theoretical summarization. In W. Butt, R. Hill, I. Nye, & I. Reis (Eds.), *Contemporary theories about the family* (Vol. 1, pp. 259–267). New York: Free Press.

Adams, D. (1983). *The psychosocial development of professional black women's lives and the consequences of career for their personal happiness.* Unpublished doctoral dissertation. Wright Institute, Berkeley, CA.

Ainsworth, M. D. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Ainsworth, M. D. (1973). The development and infant-mother attachment. In B. M. Caldwell & H. N. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 3). Chicago: University of Chicago Press.

Ainsworth, M. D. S. (1973). Patterns of infant-mother attachment as related to maternal care. in D. Magnusson & V. Allen (Eds.), *Human development: An interactional perspective.* New York: Academic Press.

Ainsworth, M. D. S., & Bolby, J. (April 1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist, 46(4),* 333–341.

Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment,* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1979). *Patterns of attachment.* New York: Halsted Press.

Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1979). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Aizenberg, R., & Treas, J. (1985). The family in late life: Psychological and demographic considerations. In J. Birren & K. Warner Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.

Aldous, J. (1978). *Family careers: Developmental change in families.* New York: Wiley.

Alessandri, S. M. (1992). Effects of material work status in single-parent families on children's perception of self and family and school achievement. *Journal of Experimental Child Psychology, 54,* 417–433.

Alexander, T. (November 1970). Psychologists are rediscovering the mind. *Fortune,* pp. 108–111ff.

Allen, M. Donohue, P., & Dusman, A. (1993). The limits of viability – Neonatal outcome of infants born at 22 to 25 weeks' gestation. *New England Journal of Medicine,* 329(22), 1597–1601.

Allen, P. A., et al. (1992). Impact of age, redundancy, and perceptual noise on visual search. *Journal of Gerontology, Psychological Sciences,* 47(2), 69–74.

Allgaier, A. (1978). Alternative birth centers offer family-centered care. *Hospitals, 52,* 97–112.

Almo, H. S. (1978). Without benefit of clergy: Cohabitation as a noninstitutionalized marriage role. In K. Knafl & H. Grace (Eds.), *Families across the life cycle: Studies from nursing.* Boston: Little, Brown.

Alpert, J. L., & Richardson, M. (1980). Parenting. In L. W. Poon (Ed.), *Aging in the 1980s.* Washington, DC: American Psychological Association.

Alpert-Gillis, L. J., & Connell, J. P. (1989). Gender and sex-role influences on children's self-esteem. *Journal of Personality, 57,* 97–113.

Alsop, R. (April 24, 1984). As early retirement grows in popularity, some have misgivings. *Wall Street Journal.*

Amato, P. R. (February 1993). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support. *Journal of Marriage and the Family, 55,* 23–38.

American Psychological Association. (1973). *Ethical principles in the conduct of research with human participants.* Washington, DC: APA.

Ames, L. B. (December 1971). Don't push your preschooler. *Family Circle.*

Ancoli-Israel, S., Kripke, D. F., Mason, W., & Kaplan, O. J. (1985). Sleep apnea and periodic movements in an aging sample. *Journal of Gerontology, 40*(4), 419–425.

Andersson, D. R., & Collins, P. A. (1988). The impact on children's education: Television's influence on cognitive development. Washington, DC: U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Anderson, D. R., Lorch, E. P., Field, D. E., & Sanders, J. (1981). The effects of TV program comprehensibility on preschool children's visual attention to television. *Child development, 52,* 151–157.

Anderson, E. S. (March 1979). *Register variation in young children's role-playing speech.* Paper presented at the Communicative Competence, Language Use, and Role-playing Symposium, Society for Research and Child Development.

Anderson, B.-E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development, 60,* 857–866.

Angier, N. (June 11, 1995). If you're really ancient, you may be better off. *New York Times,* section 4, pp. 1, 5.

Anthony, E. J., & Cohler, B. J. (Eds.). (1987). *The invulnerable child.* New York: Guilford.

Antial, J. K., & Cottin, S. (1988). Factors affecting the division of labor in households. *Sex Roles, 18,* 531–553.

APA Task Force on Women and Depression. (Winter 1991). APA study finds no simple explanation for high rate of depression in women. *Quarterly Newsletter of the National Mental Health Association,* p. 5.

Apgar, V. (1953). Proposal for a new method of evaluating the newborn infant. *Anesthesia and Analgesia, 32,* 260–267.

Aquilino, W. S. (1990). The likelihood of parent-adult child coresidence: Effects of family structure and parental characteristics. *Journal of Marriage and the Family, 52,* 405–419.

Aquilino, W. S. (November 1994). Late life parental divorce and widowhood: Impact on young adults' assessment of parent-child relations. *Journal of Marriage and the Family, 56,* 908–922.

Archer, S. L. (1985). Identity and the choice of social roles. *New Directions for Child Development, 30,* 79–100.

Arend, R. A., Gore, F. L., & Sroufe, L. A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten, *Child Development, 50,* 950–959.

Aries, P. (1962). *Centuries of childhood.* (R. Baldick, Trans). New York: Knopf.

Aries, P. (1981). *The hour of our death.* New York: Knopf.

Aries, P. (1989). Introduction. In R. Chartier (Ed.). *A history of a private life: Vol. 3. Passions of the Renaissance* (pp. 1–11). Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Armitage, S. E., Baldwin, B. A., & Vince, N. A. (1980). The fetal sound environment of sheep. *Science, 208,* 1173–1174.

Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child Development, 54,* 1427–1434.

Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 3–13). New York: Cambridge University Press.

Asher, S. R., Renshaw, P. D., & Hymel, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. In W. W. Hartup (Ed.), *The young child: Reviews of research* (Vol. 3). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Aslin, R. N. (1987). Motor aspects of visual development in infancy. In P. Salapatek & L.. Cohen (Eds.), *Handbook of infant perception: Vol. 1. From sensation to perception: Vol. 1. New York:* Academic Press.

Aslin, R. (1987). Visual and auditory development in infancy. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed.). New York: Wiley.

Aslin, R. N., Pisoni, D. V., & Jusczyk, P. W. (1983). Auditory development and speech perception in infancy. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 2). New York: Wiley.

Aslin, R. N., & Smith, L. B. (1988). Perceptual development. *Annual Review of Psychology, 39,* 435–473.

Asso, D. (1983). *The real menstrual cycle.* Chichester, UK: Wiley.

Astin, A. W. (1977). *Four critical years.* San Francisco: Jossev-Bass.

Atchley, R. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontologist, 29,* 183–190.

Atchley, R. C. (1982). The process of retirement: Comparing women and men. In M. Szlnovacy (Ed.), *Women's retirement: Policy implications of recent research.* London: Sage.

Athey, I. J. (1984). Contributions of play to development. In T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.), *Child's play.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American, 225*(2), 82–90.

Ausubel, F., Beckwith, J., & Janssen, K. (June 1974). The politics of genetic engineering: Who decides who's defective? *Psychology Today,* p. 30ff.

Babladelis, G. (1987). Young persons' attitudes toward aging. *Perceptual and Motor Skills, 65,* 553–554.

Babson, S. G., & Benson, R. C. (1966). *Primer on prematurity and high-risk pregnancy.* St. Louis: Mosby.

Bachman, D. L. (September 1992). Sleep disorders with aging: Evaluation and treatment. *Geriatrics, 47*(23), 41–52.

Baillargeon, R. (1987). Object permanence in three-and-a-half and four-and-a-half-month-old infants. *Development Psychology, 23*(5), 655–674.

Baillargeon, R., & Devos, J. (1991). Object permanence in young infants: Further evidence. *Child Development, 62,* 1227–1246.

Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1990). Kung infancy: The social context of object exploration. *Child Development, 61,* 794–809.

Baker, B. L., & Brightman, A. J. (1989). *Steps to independence: A skills training guide for parents and teachers of children with special needs* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Baldwin, J. M. (1906). *Mental development in the child and the race: Methods and processes* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Ball, W., & Tronick, E. (1971). Infant responses to impending collision: Optical and real. *Science, 171,* 818–820.

Baltes, P. B. (1979). Life-span developmental psychology: Some converging observations on history and theory. In P. B. Baltes & O. G. Brim, Jr. (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 2). New York: Academic Press.

Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics of growth and decline. *Developmental Psychology, 23,* 611–626.

Baltes, P. B. (1993). The aging mind: Potential and limits. *Gerontologist, 33*(5), 580–594.

Bandura, A. (1964). The stormy decade: fact or fiction. *Psychology in the Schools, 1,* 224–231.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1982). The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist, 37,* 747–755.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66,* 3–11.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression.* New York: Ronald Press.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bankoff, E. (1986). Peer support for widows: Personal and structural characteristics related to its provision. In S. Hobfoll (Ed.), *Stress, social support, and women* (pp. 207–222). Washington, DC: Hemisphere.

Banks, M., & Dannemiller, J. (1987). Infant visual psychophysics. In P. Salapatek & L. Cohen (Eds.), *Handbook of infant perception: Vol. 1. From sensation to perception.* New York: Academic Press.

Banks, M. S., & Salapatek, P. (1983). Infant visual perception. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed.). New York: Wiley.

Barbero, G. (1983). Failure to thrive. In M. Klaus, T. Leger, & M. Trause (Eds.), *Maternal attachment and mothering disorders.* New Brunswick, NJ: Johnson & Johnson.

Barker, R. G., Dembo, T., & Lewin, K. (1943). Frustration and regression. In R. G. Barker, J. S. Kounin, & H. F. Wright (Eds.), *Child behavior and development.* New York: McGraw-Hill.

Barnes, D. M. (1989). "Fragile X" syndrome and its puzzling genetics. *Research News,* pp. 171–172.

Barnes, H. L., & Olsen, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development, 56,* 438–447.

Barnett, R., & Baruch, G. (1987). Social roles, gender, and psychological distress. In R. Barnett, L. Biener, & G. Baruch (Eds.), *Gender and stress* (pp. 122–143). New York: Free Press.

Barnett, M., & Pleack, M. (1992). Men's multiple roles and their relationship to men's psychological distress. *Journal of Marriage and the Family, 54,* 358–367.

Barr, H. Darby, B., Streissguth, A., & Sampson, P. (1990). Prenatal exposure to alcohol, caffeine, tobacco, and aspirin: Effects on fine and gross motor performance in-4-year-old children. *Developmental Psychology, 26*(3), 339–348.

Barrett, H. C. (March 1994). Technology-supported assessment portfolios. *The Computing Teacher,* 9–12.

Bartecchi, C. E., Mackenzie, T. D., & Schrier, R. W. (May 1995). The global tobacco epidemics. *Scientific American,* pp. 44–51.

Bartoshuk, L., & Weiffenbach, J. (1990). Chemical senses and aging. In E. Schneider & J. Rowe (Eds.), *Handbook of the biology of aging* (pp. 429–444). San Diego: Academic Press.

Baruch, G., & Brooks-Gunn, J. (1984). The study of women in midlife. In G. Baruch & J. Brooks-Gunn (Eds.), *women in midlife* (pp. 1–8). New York: Plenum.

Baruch, G. K., & Barnett, R. C. (1986a). *Consequences of fathers' participation in family work: Parent role strain and well-being* (Working Paper No. 159). Wellesley, MA: Wellesley College Center for Research on Women.

Baruch, G., & Barnett, R. (1986b). Role quality, multiple role involvement, and psychological well-being in midlife women. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 578–585.

Baruch, G. K., Biener, L., & Barnett, R. (February 1987). Women and gender in research on work and family stress. *American Psychologist,* pp. 130–135.

Bateman, D., Ng, S., Hansen, C., & Heagarty, M. (1993). The effects of interuterine cocaine exposure in newborns. *American Journal of Public Health, 83*(2), 190–194.

Bates, E., O'Connell, B., & Shore, C. (1987). Language and communication in infancy. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed.). New York: Wiley.

Bates, J. E. (1987). Temperament in infancy. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 1101–1149). New York: Wiley.

Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports, 2,* 39–51.

Bauer, P. J., & Thal, D. J. (1990). Scripts or scraps: Reconsidering the development of sequential understanding. *Journal of Experimental Child Psychology, 50,* 287–304.

Baumrind, D. (1972). Socialization and instrumental competence in young children. In W. W. Hartup (Ed.), *The young child: Reviews of research* (Vol. 2). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Baumrind, D. (1975). *Early socialization and the discipline controversy.* Morristown, NJ: General Learning Press.

Baumrind, D. (1978). A dialectical materialist's perspective on knowing social reality. *New Directions for Child Development, 2.*

Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist, 35,* 639–650.

Baumrind, D. (1987). A developmental perspective on adoiescent risktaking in contemporary America. *New Directions for Child Development, 37,* 93–125.

Baumrind, D. (199i). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(i), 56–95.

Bayley, N. (1965). Research in child deveiopment: A iongitudinai perspective. *Merrill-Palmer Quarterly, 11,* 183–208.

Bayley, N. (1969). *Bayley scales of infant development.* New York: Psychoiogical Corporation.

Beai, C. R. (1987). Repairing the message: Children's monitoring and revision skiiis. *Child Development, 58,* 401–408.

Bearon, L. (1989). No great expectations: The underpinnings of life satisfaction for older women. *The Gerontologist, 29,* 772–776.

Beck, M. (August 15, 1988). Miscarriages. *Newsweek,* pp. 46–49.

Becker, P. M., & Jamieson, A. O. (March 1992). Common sieep disorders in the eideriy: Diagnosis and treatment. *Geriatrics, 47*(3), 4i–52.

Becker, W. C. (i964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman (Ed.), *Review of child developmental research* (Vol. 1). New York: Russell Sage Foundation.

Beckwith, L., & Cohen, S. E. (1989). Maternal responsiveness with preterm infants and later competency. In M. H. Bornstein (Ed.), *New Directions for Child Development; Vol. 43.* Maternal responsiveness: Characteristics and consequences. San Francisco: Jossey-Bass.

Beegly, M., & Cicchetti, D. (1994). Child maltreatment, attachment, and self system: Emergence of an internai state lexicon in toddlers at high social risk. *Development and Psychopathology, 6,* 5–30.

Beit-Haliahmi, B., & Rabin, A. (1977). The kibbutz as a social experiment and as a chiid-rearing iaboratory. *American Psychologist, 32,* 532–541.

Beii, A. P., & Weinberg, M. S. (1978). *Homosexualities: A study of diversity among men and women.* New York: Simon & Schuster.

Beil, B. D. (1978). Life satisfaction and occupational retirement: Beyond the impact years. *International Journal of Aging and Human Development, 9*(1), 31–49.

Beil, S. M., & Ainsworth, M. D. (1972). Infant crying and maternai responsiveness. *Child Development, 43,* 117i–1190.

Beiler, E. K. (1955). Dependency and independence in young chiidren. *Journal of Genetic Psychology, 87,* 25–35.

Beiier, F., & Ziatnik, G. (1994). Medical aspects of the beginning of individual iives. In Fritz K. Belier and Robert F. Weir (Eds.), The beginning of human life (pp. 3–i8). Dordrect, the Netheriands: Kluwer.

Beiiugi, U. (December i970). Learning the language. *Psychology Today,* pp. 32–38.

Beimont, I., & Belmont, L. (1980). Is the siow learner in the ciassroom learning disabled? *Journal of Learning Disabilities, 13,* 32–33.

Beisky, J. (1980). Child maltreatment: An ecologicai integration. *American Psychologist 35,* 320–335.

Beisky, J. (1984). *The psychology of aging: Theory and research and practice.* Monterey, CA: Brooks/Coie.

Beisky, J. (1986). Infant day care: A cause for concern? *Zero to Three, 6,* 1–7.

Beisky, J. (February 1987). Risks remain. *Zero to Three,* pp. 22–24.

Beisky, J., & Rovine, M. (1984). Sociai-network contact, famiiy support, and the transition to parenthood. *Journal of Marriage and the Family, 46*(2), 455–462.

Beisky, J., & Rovine, M. (i988). Nonmaternai care in the first year of iife and the security of infant-parent attachment. *Child Development, 59,* i57–167.

Beisky, j., & Rovine, M. (i990a). Q-sort security and first-year non-maternai care. In *New Directions for Child development: Vol. 49. Child care and maternal employment: A social ecology approach* (pp. 7–22).

Beisky, J., & Rovine, M. (1990b). Patterns of marital change across the transition to parenthood: Pregnancy to three years postpartum. *Journal of Marriage and the Family, 52,* 5–19.

Beisky, J., Rovine, M., & Taylor, D. (1984). The Pennsyivania infant and family deveiopment project III. The origins of individuai differences in infant-mother attachment: Maternal and infant contributions. *Child Development, 58,* 178–728.

Bem, S. L. (September 1975). Androgyny vs. The tight little iives of fluffy women and chesty men. *Psychology Today,* pp. 59–62.

Bem, S. (1985). Androgyny and gender schema theory: A conceptuai and empiricai integration. In T. B. Sondegegger (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1984: Psychology and gender.* Lincoln University of Nebraska.

Benedek, T. (1970). Parenthood during the iife cycle. In E. J. Anthony & T. Benedek (Eds.), *Parenthood: Its psychology and psychopathology.* Boston: Little, Brown.

Bengston, V. L. (1985). Diversity and symbolism in grandparents' role. In V. L. Bengston. & J. F. Robertson (Eds.), *Grandparenthood.* Beveriy Hiils, CA: Sage.

Bengston, V. L., & Robertson, J. F. (Eds.). (1985). *Grandparenthood.* Beverly Hiils, CA: Sage.

Benin, M. H., & Edwards, D. A. (May 1990). Adoiescents' chores: The differences between duai- and single-earner famiiies. *Journal of Marriage and the Family,* 36i–373.

Bennett, D. A., & Knopman, D. S. (August 1994). Alzheimer's disease: A comprehensive approach to patient management. *Geriatrics, 49*(8), 20–26.

Bennett, N. (1976). *Teaching styles and pupil progress.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bennett, S. C., Robinson, N. M., & Selis, C. J. (1983). Growth and deveiopment of infants weighing less than 800 grams at birth. *Pediatrics, 7*(3), 319–323.

Berardo, D., Sheehan, C., & Leslie, G. (1987). A residue of tradition: Jobs, careers, and spouses' time in housework. *Journal of Marriage and the Family, 49*, 381–390.

Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bergmann, B. (1986). *The economic emergence of women*. New York: Basic Books.

Berk, L. E. (July 1985). Why children talk to themselves. *Young Children*, pp. 46–52.

Berk, L. E. (1986). Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention and task performance. *Developmental Psychology, 22*(5), 671–680.

Berk, L. E. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In R. M. Diaz & L. E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 17–53). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Berk, S. F. (1985). *The gender factory: The apportionment of work in American households*. New York: Plenum.

Berke, L. E. (November 1994). Vygotsky's theory: The importance of make-believe play. *Young Children*, pp. 30–39.

Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word, 14*, 150–177.

Bernard, J. (1981). The good-provider role: Its rise and fall. *American Psychologist, 36*, 1–12.

Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development, 53*, 1447–1460.

Berndt, T. (1983). Social cognition, social behavior and children's friendships. In E. T. Higgins, D. Rubie, & W. Hartup, *Social cognition and social development: A socio-cultural perspective*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Beroff, J., Douvan, E., & Julka, R. (1981). *The inner American: A self-portrait from 1957–1976*. New York: Basic Books.

Bertenthal, B. I., & Campos, J. J. (1987). New directions in the study of early experience. *Child Development, 58*, 560–567.

Bielby, W., & Baron, J. (1986). Sex segregation within occupations. *American Economic Review, 76*, 43–47.

Binet, A., & Simon, T. (1905). Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectual des anormaux. *L'Annee Psychologique, 11*, 191–244.

Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. (E. S. Kite, Trans). Baltimore: Williams & Wilkins.

Birch, H. G., & Gussow, J. D. (1970). *Disadvantaged children: Health, nutrition and school failure*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Birchier, G. R. (1992). Marriage. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.). *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 392–420). New York: Plenum.

Birkel, R., & Jones, C. (1989). A comparison of the caregiving networks of dependent elderly individuals who are lucid and those who are demented. *The Gerontologist, 29*, 114–119.

Birnbaum, H. G., & Kidder, D. (1984). What does hospice cost? *American Journal of Public Health, 74*(7), 689–692.

Birren, J. E., & Cunningham, W. R. (1985). Research on the psychology in aging: Principles and experimentation. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.

Birren, J. E., Woods, A. M., & Williams, M. V. (1980). Behavioral slowing with age: Causes, organization, and consequences. In L. W. Poon (Ed.), *Aging in the 1980s*. Washington, DC: American Psychological Association.

BIRTH. (June 1988). Report for American College of Obstetricians and Gynecologists, *BIRTH, 15*(2), 113.

Bjorklund, D. F. (1988). Acquiring a mnemonic: Age and category knowledge effects. *Journal of Experimental Child Psychology, 45*, 71–87.

Blair, S. L., & Johnson, M. P. (1992). Wives' perceptions of fairness of the division of labor: The intersection of housework and ideology. *Journal of Marriage and the Family, 54*, 570–581.

Blake, J. (1989). Number of siblings and educational attainment. *Science, 245*, 32–36.

Bliezner, R., & Mancini, J. (1987). Enduring ties: Older adults' parental role and responsibilities. *Family Relations, 36*, 176–180.

Block, J. (1971). *Lives through time*. Berkeley, CA: Bancroft Books.

Block, J. (1981). Some enduring and consequential structures of personality. In A. I. Rabin et al. (Eds.), *Further explorations in personality*. New York: Wiley.

Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.

Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: The cognitive domain*. New York: McKay.

Bloom, L. (1970). *Language development: Form and function in emerging grammars*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bloom., L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.

Bloom, L., Lifter, K., & Broughton, J. (1985). The convergence of early cognition and language in the second year of life: Problems in conceptualization and measurement. In M. Barrett (Ed.), *Children's single-word speech*. New York: Wiley.

Blustein, P., & Schwartz, P. (1983). *American couples*. New York: Morrow.

Blyth, D., Bulcroft, A. R., & Simmons, R. G. (1981). *The impact of puberty on adolescents: A longitudinal study*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.

Boccia, M., & Campos, J. J. (1989). Maternal emotional signals, social referencing, and infants' reactions to strangers. In N. Eisenberg (Ed.), *New Directions for Child development: Vol. 44. Empathy and related emotional responses.* (pp. 25–50).

Bohannon, J. N., Jr., & Hirsh-Pasek, K. (1984). Do children say as they're told? A new perspective on motherese. In L. Feagans, C. Garvey, & R. Golinkoff (Eds.), *The origins and growth of communication.* Norwood, NJ: Ablex.

Bolton, F. G., Morris, L. A., and McEacheron, A. E. (1989). *Males at risk: The other side of child sexual abuse.* Newbury Park, CA: Sage.

Booth-Kewley, S., & Friedman, H. (1987). Psychological predictors of heart disease: A quantitative review. *Psychological Bulletin, 101,* 343–362.

Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy. *Developmental Psychology, 5,* 263–269.

Borke, H. (1973). The development of empathy in Chinese and American children between 3 and 6 years of age: A cross-cultural study. *Developmental Psychology, 9,* 102–108.

Bornstein, M. H. (1978). Chromatic vision in infancy. In H. W. Reese & L. P. Lipsett (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 12). New York: Academic Press.

Bornstein, M. (Ed.). (1987). *Sensitive periods in development: Interdisciplinary perspectives.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bornstein, M. H. (Ed.). (1989). *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bornstein, M. H., & Bruner J. (1986). *Interaction in human development.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. In M. H. Bornstein (Ed.), *New Directions for Child Development: Vol. 43. Maternal responsiveness: Characteristics and consequences* (pp. 49–62).

Bornstein, M. H., et al. (1992). Maternal responsiveness to infants in three societies: The United States, France, and Japan. *Child Development, 63,* 808–821.

Bossard, J. H. S., & Boll, E. S. (1960). *The sociology of child development.* New York: Harper & Brothers.

Boston Women's Health Book Collective. (1976). *Our bodies, ourselves* (2nd ed.). New York: Simon & Schuster.

Botwinick, J. (1977). Intellectual abilities. In J. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging.* New York: Van Nostrand Reinhold.

Botwinick, J. (1984). *Aging and behavior: A comprehensive integration of research findings* (3rd ed.). New York: Springer.

Bouchard, R. J., Jr. (June 25, 1987). Environmental determinants of IQ similarity in identical twins reared apart. Paper presented at the 17th annual meeting of the Behavior Genetics Association, Minneapolis, MN.

Bouchard, T. J., Jr., Lykken, D. T., McGue, M., Segal, N., & Tellegen, A. (1990). Sources of human psychological differences: The Minnesota study of twins reared apart. *Science, 250,* 223–228.

Boulton, M., & Smith, P. K. (1989). Issues in the study of children's rough-and-tumble play. In M. N. Block & A. D. Pellegrini (Eds.), *The ecological content of children's play.* Norwood, NJ: Ablex.

Bouvier, L. (1980). America's baby boom generation: The fateful bulge. *Population Bulletin, 35,* 1–35.

Bower, B. (1991a). Same family: Different lives. *Science News* (December 7), 375–478.

Bower, B. (1991b). Teenage turning point: Does adolescence herald the twilight of girls' self-esteem? *Science News, 139*(12), 184–186.

Bower, T. G. R. (October 1971). The object in the world of the infant. *Scientific American,* pp. 30–38.

Bower, T. G. R. (1974). *Development in infancy.* San Francisco: Freeman.

Bower, T. G. R. (1989). *The rational infant: Learning in infancy.* New York: Freeman. A closer look at infant cognitive studies from a most imaginative researcher.

Bowlby, J. (1960). Separation anxiety. *International Journal of Psychoanalysis, 41,* 89–113.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss, sadness and depression.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1990). *Charles Darwin: A new life.* New York: Norton.

Boyd, J. H., & Weissman, M. M. (1981). The epidemiology of psychiatric disorders of middle age: Depression, alcoholism, and suicide. In J. G. Howels (Ed.), *Modern perspectives in the psychiatry of middle age.* New York: Brunner/Mazel.

Brackbill, Y. (1979). Obstetrical medication and infant behavior. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development.* New York: Wiley.

Brackbill, Y., McManus, K., & Woodward, L. (1985). *Medication in maternity: Infant exposure and maternal information.* International Academy for Research on Learning Disabilities. Monograph, series Number 2. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Brackbill, Y., & Nevill, D. (1981). Parental expectations of achievement as affected by children's height. *Merrill-Palmer Quaterly, 27,* 429–441.

Bradley, R. H., et al. (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Devlopmental Psychology, 25*(2), 217–235.

Bradway, K. P., Thompson, C. W., & Graven, S. B. (1958). Preschool IQs after 25 years. *Journal of Educational Psychology, 49,* 278–281.

Braine, M. D. S. (1963). The ontogeny of English phrase structure: The first phase. *Language, 39,* 1–13.

Brand, H. J., & Welch, K. (1989). Cognitive and social-emotional development of children in different preschool environments. *Psychological Reports, 65,* 480–482.

Brassard, M. R., & McNeil, L. E. (1987). Child sexual abuse. In M. Brassard, R. Germain, & S. Hart (Eds.), *Psychological maltreatment of children and youth.* New York: Pergamon.

Bratcher, W. (October 1982). The influence of the family on career selection: A family systems perspective. *Personnel and Guidance Journal,* pp. 87–91.

Bray, D. W., & Howard, A. (1983). The AT&T longitudinal studies of managers. In K. W. Schaie (Ed.), *Longitudinal studies of adult development.* New York: Guilford.

Brazelton, T. B. (1969). *Infants and mothers: Differences in development.* New York: Dell.

Brazelton, T. B. (1973). *Neonatal behavioral assessment scale.* London: Heinemann.

Brazelton, T. B., Nuggent, J. K., & Lester, B. M. (1987). Neonatal assessment scale. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 780–817). New York: Wiley.

Brazelton, T. B., Yogman, M., Als, H., & Tronick, E. (1979). The infant as a focus for family reciprocity. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.)., *The child and his family.* New York: Plenum.

Brenner, A. (1984). *Helping children cope with stress.* Lexington, MA: D. C. Heath.

Bretherton, I. (1992). Attachment and bonding. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 133–155). New York: Plenum Press.

Bretherton, I., & Waters, E. (Eds.). (1985). Growing points of attachment. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1–2), Serial 209.

Briesemeister, L. A., & Haines, B. A. (1988). The interactions of fathers and newborns. In K. L. Michaelson (Ed.), *Childbirth in America: Anthropological perspectives.* South Hadiey, MA: Bergin & Garvey.

Briggs, G. C., Freeman, R. K., & Yaffe, S. J. (1986). *Drugs in pregnancy and lactation* (2nd ed.). Baltimore: Williams & Wilkins.

Brody, E. M. (1985). *Parent care as a normative family stress.* Donald P. Kent Memorial Lecture, presented at the 37th annual scientific meeting of the Gerontological Society of America, San Antonio, Texas.

Brody, E., Johnsen, P., & Fulcomer, M. (1984). What should adult children do for elderly parents? Opinions and preferences of three generations of women. *Journal of Gerontology, 39,* 736–746.

Brody, E., Kleban, M., Johnsen, P., Hoffman, C., & Schoonover, C. (1987). Work status and parent care: A comparison of four groups of women. *The Gerontologist, 27,* 201–208.

Brody, E., & Schoonover, C. (1986). Patterns of parent-care when adult daughters work and when they do not. *The Gerontologist, 26,* 372–381.

Brody, J. (June 6, 1979). Exercising to turn back the years. *New York Times,* pp. C18–19.

Brody, S. J. (1987). Strategic planning: The catastrophic approach. *The Gerontologist, 27*(2), 131–138.

Broman, S. (1986). Obstetric medication: A review of the literature on outcomes in infancy and childhood. In Michael Lewis (Ed.), *Learning disabilities and prenatal risk.* Urbana: University of Illinois Press.

Bronfenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood: U. S. And U. S. S. R.* New York: Russell Sage Foundation.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1973). Heredity, environment, and the question "How?" – A first approximation. In R. Plomin & G. E. McClearn (eds.), *Nature, nurture and psychology* (pp. 313–339). Washington, DC: American Psychological Association.

Bronson, G. (1978). Aversion reactions to strangers: A dual process interpretation. *Child Development, 49,* 495–499.

Bronson, W. (1975). Developments in behavior with agemates during the second year of life. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *Peer relations and friendship.* New York: Wiley.

Bronson, W. C. (1981). Toddler's behavior with agemates: Issues of interaction and cognition and affect. In L. P. Lipset (Ed.), *Monographs on Infancy* (Vol. 1). Norwood, NJ: Ablex.

Brooks, R. L., & Obrzut, J. E. (1981). Brain lateralization: Implications for infant stimulation and development. *Young Children, 26,* 9–16.

Brooks-Gunn, J., & Furstenberg, F. F., Jr. (1986). The children of adolescent mothers: Physical, academic, and psychological outcomes. *Developmental review, 6,* 224–251.

Brooks-Gunn, J., & Furstenberg, F. F., Jr. (1989). Adolescent sexual behavior. *American Psychologist, 44,* 249–257.

Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist, 41,* 1069–1077.

Broughton, J. (1977). Beyond formal operations: Theoretical thought in adolescence. *Teacher's College Record, 79,* 88–97.

Broussard, E. R. (1989). The infant-family resource program: Facilitating optimal development. *Prevention in Human Services, 6*(2), 179–224.

Brown, B. B., Clasen, D. R., & Eicher, S. A. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Development Psychology, 22,* 521–530.

Brown, B. B., & Lohr, M. J. (1987). Peer-group affiliation and adolescent self-esteem: an integration

of ego-identity and symbolic-interaction theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 47–55.

Brown, R. (1965). *Social Psychology.* New York: Free Press.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brownell, C. A., & Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Child Development, 61,* 1164–1174.

Bruck, M. (1987). The adult outcomes of children with learning disabilities. *Annals of Dyslexia, 37,* 252–263.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1971). *The relevance of education.* New York: Norton.

Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing.* New York: Norton.

Bruner, J. (1983). *Child's talk.* New York: Norton.

Bruner, J., & Haste, H. (Eds.). (1987). *Making sense: The child's construction of the world.* London & New York: Methuen.

Bruner, J. S., & Olver, R. R., & Greenfield, P. M. (1966). *Studies in cognitive growth.* New York: Wiley.

Bryan, J. H. (1975). Children's cooperation and helping behaviors. In E. M. Hetherington (Ed.), *Review of child development* (Vol. 5). Chicago: University of Chicago Press.

Buis, J. M., & Thompson, D. N. (1989). Imaginary audience and personal fable: A brief review. *Adolescence, 24,* 773–781.

Bulterys, M. G., Greenland, S., & Kraus, J. F. (1989). Cigarettes and pregnancy. *Pediatrics, 86*(4), 535–540.

Bulterys, M. G., Greenland, S., & Kraus, J. F. (October 1990). Chronic fetai hypoxia and sudden infant death syndrome: Interaction between maternal smoking and low hematocrit during pregnancy. *Pediatrics, 86*(4), 535–540.

Burgess, R. L., & Conger, R. D. (1978). Family interaction in abusive, neglectful, and normal families. *Child Development, 49,* i163–1173.

Buri, J. R., Louiselle, P. A., Misukanis, T. M., & Mueller, R. A. (1988). Effects of parental authoritarianism and authoritativeness on self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin, 14,* 271–282.

Burke, R., & Weir, T. (1976). Relationship of wives' employment status to husband, wife and pair satisfaction and performance. *Journal of Marriage and the Family,* 279–287.

Burnside, I. M. (1979a). The later decades of life: Research and reflections. In I. M. Burnside, P. Ebersole, & H. E. Monea (Eds.), *Psychological caring throughout the life span.* New York: McGraw-Hill.

Burnside, I. M. (1979b). Sensory and cognitive functioning in later life. In I. Burnside, P. Ebersole, & H. E. Monea (Eds.), Psichosocial caring throughout the life span. New York: McGraw-Hill.

Burnside, I. M., Ebersole, P., & Monea, H. E. (Eds.) (1979). *Psychological caring throughout the life span.* New York: McGraw-Hill.

Busch, J. W. (1985). Mentoring in graduate schools of education: Mentors' perceptions. *American Educational Research Journal, 22,* 257–265.

Bushnell, E., and Boudreau, J. P. (1993). Motor development and the mind: The potential role of motor abilities as a determinant of aspects of perceptual of development. *Child Development, 64,* 1005–1021.

Buskirk, E. R. (1985). Health maintenance and longevity: Exercise. In C. E. Finch & E. L. Schneider (Eds.), *Handbook of the biology of aging* (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.

Caldwell, R., Bloom, B., & Hodges, W. (1984). Sex differences in separation and divorce: A longitudinal perspective. In A. Rickel, M. Gerrard, & I. Iscoe (Eds.), *Social and psychological problems of women* (pp. 103–119). Washington, DC: Hemisphere.

Callahan, J. (1988). Elder abuse: Some questions for policymakers. *The Gerontologist, 28,* 453–458.

Campbell, M., & Spencer, E. K. (1988). Psychopharmacology in child and adolescent psychiatry: A review of the past five years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 27,* 269–279.

Campos, J. J., Langer, A., & Krowitz, A. (1970). Cardiac responses on the visual cliff in prelocomotor human infants. *Science, 170,* 196–197.

Cantor, J., & Wilson, B. J. (1988). Helping children cope with frightening media presentations. *Current Psychology: Research and Reviews, 7*(1), 58–75.

Capelli, C. A., Nakagawa, N., & Madden, C. M. (1990). How children understand sarcasm: The role of context and intonation. *Child Development, 61,* 1824–1841.

Caplan, N., Choy, M. H., & Whitmore, J. K. (February 1992). Indochinese refugee families and academic achievement. *Scientific American,* pp. 36–42.

Card, J. J., & Wise, L. L. (1978). Teenage mothers and teenage fathers: The impact of early childbearing on the parents' personal and professional lives. *Family Planning Perspectives, 10,* 199–205.

Carlson, C. I., Cooper, C. R., & Spradling, V. Y. (1991). Developmental implications of shared versus distant perspectives of the family in early adolescence. *New Directions in Child Development, 51,* 13–31.

Carmichael, E., & Sayer, C. (1991). *The skeleton at the feast: The day of the dead in Mexico.* London: British Museum Press.

Carpenter, G. (1974). Mother's face and the newborn. *New Scientist, 61,* 742–744.

Carskadon, M. A., Van Den Hoed, J., & Dement, W. C. (October 13, 1979). *Insomnia and sleep disturbances in the aged: Sleep and daytime sleepiness in the elderly.* Paper presented at a scientific meeting of the Boston Society for Gerontologic Psychiatry.

Carter, B., & McGoldrick, M. (1980). *The family life cycle.* New York: Gardner.

Carver, C., & Humphries, C. (1982). Social psychology of the Type A coronary-prone behavior pattern. In G. Sanders & J. Suis (Eds.), *Social psychology of health and illness.* Hilisdale, NJ: Erlbaum.

Caspi, A. (1987). Personality in the life course. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 1203–1213.

Caspi, A., & Elder, G. H., Jr. (1988). Childhood precursors of the life course: Early personality and life disorganization. In E. M. Hetherington, R. N. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Child development* (pp. 259–276). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Caspi, A., Elder, G. H., & Bem, D. J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology, 23,* 308–313.

Cassidy, J. (1986). The ability to negotiate the environment: An aspect of infant competence as related to quality of attachment. *Child Development, 57,* 331–337.

Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development, 65,* 971–991.

Caudill, W., & Weinstein, H. (1969). Maternal care and infant behavior in Japan and America. *Psychiatry, 32,* 12–43.

Centers, R. (1975). *Sexual attraction and love: An instrumental theory.* Springfield, IL: Chas, C. Thomas.

Chan, M. (1987). Sudden Infant Death Syndrome and families at risk. *Pediatric Nursing, 13*(3). 166–168.

Chance, P. (January 1981). That drained-out, used-up feeling. *Psychology Today,* pp. 88–95.

Chapman, K. L., & Mervis, C. B. (1989). Patterns of object-name extension in production. *Journal of Child Language, 16,* 561–571.

Charlesworth, W. (1988). Resources and resource acquisition during ontogeny. In K. B. MacDonald (Ed.), *Sociobiological perspectives on human development.* New York: Springer-Verlag.

Charness, N. (1981). Search in chess: Age and skill differences. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 7,* 467–476.

Chase-Lansdale, P. L., Brooks-Gunn, J., & Zamsky, E. S. (1994). Young African-American multigenerational families in poverty: Quality of mothering and grandmothering. *Child Development, 65,* 373–393.

Chasnoff, I. J. (1989). Cocaine, pregnancy and the neonate. *Women and Health, 5*(3), 33.

Cherlin, A., & Furstenberg, F. F. (Summer 1986). Grandparents and family crisis. *Generations,* 26–28.

Chesnick, M., Menyuk, P., Liebergott, J., Ferrier, L., & Strand, K. (April 1983). *Who leads whom?* Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.

Chess, S. (1967). Temperament in the normal infant. In J. Hellmuth (Ed.), *The exceptional infant* (Vol. 1). Seattle: Special Child Publications.

Chess, S. (February 1987). Comments: "Infant day care: A cause for concern". *Zero to Three,* pp. 24–25.

Children's Defense Fund. (1991). *The state of America's children, 1991.* Washington, DC: Children's Defense Fund.

Children's Defense Fund (1994). *The state of America's children yearbook, 1994.* Washington, DC: The Fund.

Chilman, C. (1979). *Adolescent sexuality in changing American society.* Washington, DC: Government Printing Office.

Chiriboga, D. A. (1981). The developmental psychology of middle age. In J. Howells (Ed.), *Modern perspectives in the psychiatry of middle age.* New York: Brunner/Mazel.

Chiriboga, D. A., & Cutler, L. (1980). Stress and adaptation: Life span perspectives. In L. W. Poon, (Ed.), *Aging in the 1980s.* Washington, DC: American Psychological Association.

Chomsky, C. (1969). *The acquisition of syntax from 5 to 10.* Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (1959). Review of *Verbal Behavior* by B. F. Skinner, *Language, 35,* 26–58.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on language.* New York: Pantheon.

Cicchetti, D., & Beeghly, M. (1990). Perspectives on the study of the self in transition. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* pp. (5–6). Chicago: University of Chicago Press.

Chukovsky, K. (1963). *From two to five.* (M. Morton Ed. & Trans.). Berkeley: University of California Press.

Clark, E. V. (1983). Meaning and concepts. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol.4). New York: Wiley.

Clark, E. V. (1987). The principle of contrast: A constraint on acquisition. In B. Macwhinner (Ed.), *Mechanisms of language acquisition.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Clark, J. E., & Phillips, S. J. (1985). A developmental sequence of the standing long jump. In J. E. Clark & J. H. Humphrey (Eds.), *Motor development: Current selected research.* Princeton, NJ: Princeton Book Company.

Clark, K. (May 31, 1957). *Present threats to children and youth.* Draft Report, manuscript in the office of the National Committee on the Employment of Youth, New York City.

Clarke, S. C. (March 22, 1995). Advance report of final divorce statistics, 1989 and 1990. *Monthly vital statistics report, U. S. Department of Health*

and Human Services, 43(9), 1–4. Washington, DC: Centers for Disease Control and Prevention.

Clarke-Stewart, A. (1982). *Daycare.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Clarke-Stewart, A. (1988). Parent's effects on children's development: A decade of progress? *Journal of Applied Developmental Psychology, 9,* 41–84.

Clarke-Stewart, K. A. (1978). And daddy makes three: The father's impact on mother and young child. *Child Development, 49,* 466–478.

Clarke-Stewart, K. A., & Fein, G. C. (1983). Early childhood programs. In M. Haith & J. Campos (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Infancy and developmental psychobiology* (4th ed.). New York: Wiley.

Clarke-Stewart, K. A., & Hevey, C. M. (1981). Longitudinal relations in repeated observations of mother-child interaction from 1 to $2^{1/2}$ years. *Developmental Psychology, 17,* 127–145.

Clauser, J. A. (1986). *The life course: A sociological perspective.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Cleiren, M. (1993). *Bereavement and adaptation: A comparative study of the aftermath of death.* Washington, DC: Hemisphere Publishing.

Clingenpeel, G., & Segal, S. (1986). Stepparent-stepchild relationships and the psychological adjustment of children in stepmother and stepfather families. *Child Development, 57,* 474–484.

Coe, R. (1988). A longitudinal examination of poverty in the elderly years. *The Gerontologist, 28,* 540–544.

Cohen, D., & Eisdorfer, K. (1986). *The loss of self: A family resource for the care of Alzheimer's disease and related disorders.* New York: Norton.

Cohen, J. S., & Hogan, M. E. (1994). The new genetic medicines. *Scientific American 271*(6), 76–82.

Cohen, L. B., & Gelber, E. R. (1975). Infant visual memory. In L. B. Cohen & P. Salapatek (Eds.), *Infant perception: From sensation to cognition* (Vol. 1). New York: Academic Press.

Cohen. N. & Estner, L. (1983). *Silent knife: Caesarean prevention and vaginal birth after Caesarean.* South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Cohen, S. (Winter 1992). Life and death: A cross-cultural perspective. *Childhood Education,* 107–108.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 48*(1–2 Serial No. 200).

Cole, M. A. (Winter 1979). Sex and marital status differences in death anxiety. *Omega, 9,* 139–147.

Cole, M., & Bruner, J. S. (1971). Cultural differences and inferences about psychological processes. *American Psychologist, 26,* 867–876.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In N. A. Fox (Ed.), *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2–3), Serial No. 240, 73–100.

Coleman, F. W., & Coleman, W. S. (1984). Helping siblings and other peers cope with dying. In H. Wass & C. A. Corr, *Childhood and death.* Washington, DC: Hemisphere.

Coleman, M., & Ganong, I. (1985). Remarriage myths; Implications for the helping professions. *Journal of Counseling and Development, 64,* 116–120.

Coleman, M., & Ganong, L. (1987). The cultural stereotyping of stepfamilies. In K. Pasley & M. Ihinger-Tallman (Eds.), *Remarriage and stepparenting: Current research and theory* (pp. 19–41). New York: Guilford.

Coles, R. (1968). Like it is in the alley. *Daedalus, 97,* 1315–1330.

Coles, R. (1980). *Children of crisis: Privileged ones.* Boston: Atlantic-Little, Brown.

Collins, W. A., Sobol, B. L., & Westby, S. (1981). Effects of adult commentary on children's comprehension and inferences about a televised aggressive portrayal. *Child Development, 52,* 158–163.

Comber, L. C., & Keeves, J. (1973). *Science achievement in nineteen countries.* New York: Wiley.

Comer, J. P., & Poussaint, A. F. (1975). *Black child care.* New York: Simon & Schuster.

Comfort, A. (1976). *A good age.* New York: Crown.

Committee for Economic Development. (1987). *Children in need.* Washington, DC: Committee for Economic Development, Research and Policy Committee.

Cook, M., & Birch, R. (1984). Infant perception of the shapes of tilted plane forms. *Infant Behavior and Development, 7,* 389–402.

Cooper, K., & Guttman, D. (1987). Gender identity and ego mastery style in middle-aged, pre- and post-empty nest women. *The Gerontologist, 27,* 347–352.

Copple, C. E., Cline, M. G., & Smith, A. N. (1987). *Path to the future: Long-term effects of Head Start in the Philadelphia school district.* Washington, DC: Office of Human Development Services.

Costa, A. (Ed.). (1985). *Developing minds: A resource book for teaching thinking.* Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, A., Hanson, R., Silver, H., & Strong, R. (1985). Building a repertoire of strategies. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking.* Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Still stable after all these years: Personality as a key to some Issues in adulthood and old age. In P. B. Baltes & O. G. Brim, *Lifespan development and behavior* (Vol. 3). New York: Academic Press.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1982). An approach to the attribution of aging, period and cohort effects. *Psychological Bulletin, 92,* 238–250.

Costa, P., & McCrae, R. (1985). Hypochondriasis, neuroticism, and aging: When are somatic comp-

laints unfounded? *American Psychologist, 40,* 19–28.

Coster, G. (November 1972). *Scientific American,* p. 44.

Costin, S. E., & Jones, D. C. (1992). Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. *Developmental Psychology, 28*(5), 941–947.

C^ote', J. E., & Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review, 8,* 147–184.

Council of Economic Advisers. (1987). *The economic report of the president.* Washington, DC.

Council of Scientific Affairs (January 9, 1991). Hispanic health in the United States. *Journal of the American Medical Association, 365*(2), 248–252.

Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (1992). When partners become parents: The big life change for couples. New York: Basic Books.

Cowan, P. A., & Walters, R. H. (1963). Studies of reinforcement of aggression: I. Effects of scheduling. *Child Development, 34,* 543–551.

Cowgill, D. O. (1972a). The role and status of the aged in Thailand. In D. O. Cowgill & L. D. Holmes (Eds.), *Aging and modernization.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Cowgill, D. O. (1972b). Aging in American society. In D. O. Cowgill & L. D. Holmes (Eds.), *Aging and modernization.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Cox, H., & Bhank, A. (1979). Symbolic interaction and retirement adjustment: An empirical asset. *International Journal of Aging and Human Development, 9*(3), 279–286.

Craig, G., J. & Garney, P. (1972). *Attachment and separation behavior in the second and third years.* Unpublished manuscript. University of Massachusetts, Amherst.

Craik, F. I. M., & McDowd, J. M. (1987). Age differences in recall and recognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 13(3),* 474–479.

Cratty, B. J. (1970). *Perceptual and motor development in infants and children.* New York: Macmillan.

Crawford, J. W. (1982). Mother-infant interaction in premature and full-term infants. *Child Development, 53,* 957–962.

Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology, 28*(2), 244–254.

Crider, C. (1981). Children's conceptions of body interior. In R. Bibace & M. E. Walsh (Eds.), *Children's conceptions of health, illness, and bodily functions.* San Francisco: Jossey-Bass.

Crockenberg, S. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support infiuences on the security of infant-mother attachment. *Child Development, 52,* 857–865.

Crockenberg, S., & McCluskey, K. (1986). Change in maternal behavior during the baby's first year of life. *Child Development, 57,* 746–753.

Crockett, W. H., & Hummert, M. L. (1987). Perceptions of aging and the elderly. In K. Warner Schaie & K. Eisdorfer (Eds.), *Annual review of gerontology and geriatrics* (Vol. 7, pp. 217–241). New York: Springer.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners,* San Francisco: Jossey-Bass.

Cruickshank, W. M. (1977). Myths and realities in learning disabilities. *Learning Disabilities, 10*(1), 57–64.

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent.* New York: Basic Books.

Cumming, E., & Henry, W. E. (1961). Growing old: The process of disengagement.

Curran, D. K. (1987). *Adolescent suicidal behavior. Washington, DC: Hemisphere Publishing.* New York: Basic Books.

Cutrona, C., & Troutman, B. (1986). Social support, infant temperament, and parenting self-efficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child Development, 57,* 1507–1518.

Cytrynbaum, S., Blum, L., Patrick, R., Stein, J., Wadner, D., & Wilk, C. (1980). Midlife development: A personality and social systems perspective. In L. W. Poon (Ed.), *Aging in the 1980s.* Washington, DC: American Psychological Association.

Dahl, B. (1994). Windows on the world: Using literature to integrate curriculum. *The Computing Teacher,* 27–30.

Daiute, C. (1993). Synthesis. In C. Daiute (Ed.), *New directions in child development (61),* (pp. 121–124). San Francisco: Jossey-Bass.

Daiute, C., et al. (1993). Young authors' interactions with peers and a teacher: Toward a developmentally sensitive sociocultural literacy theory. In C. Daiute (Ed.), *New directions in child development (61)* 41–66. San Francisco: Jossey-Bass.

Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development, 53,* 841–864.

Dan, A. J., & Bernhard, L. A. (1989). Menopause and other health issues for midlife women. In S. Hunter & M. Sundel, *Midlife myths: Issues, findings, and practice implications* (pp. 56–59). Newberry Park, CA: Sage.

Daniels, P., & Weingarten, K. (1982). *Sooner or later: The timing of parenthood in adult lives.* New York: Norton.

Dansereau, H. K. (1961). Work and the teen-ager. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences, 338,* 44–52.

Dargassies, S. S. (1986). *The neuromotor and psychoaffective development of the infant* (English language edition). Amsterdam, the Netherlands: Elsevier.

Datan, N., & Ginsberg, L. (Eds.). (1975). *Life-span developmental psychology.* New York: Academic Press.

Davies, B. (Winter 1993). Caring for the frail elderly: An international perspective. *Generations*, Vol. 17, (4), 51–54.

Dawdaon-Hughes, B., et al. (September 27, 1990). A controlled trial of the effect of calcium supplementation on bone density in post-menopausal women. *New England Journal of Medicine, 323*(130), 878–883.

Dawson, D. A. (August 1991). Family structure and children's health and well-being: Data from the 1988 National Health Interview Survey on child health. *Journal of Marriage and the Family, 53*, 573–584.

Day, D. E., Perkins, E. P., & Weinthaler, J. A. (1979). *Naturalistic evaluation for program improvement*. Unpublished monograph.

Dean, P. G. (1986). Monitoring an apneic infant: Impact on the infant's mother. *Maternal-Child Nursing Journal, 15*, 65–76.

de Boysson-Bardies, B., Halle, P., Sagart, L., & Durand, C. (1989). A crossiinguistic investigation of vowel formants in babbling. *Journal of Child Language, 16*, 1–17.

DeCharms, R., & Moeller, G. H. (1962). Values expressed in American children's readers: 1800–1950. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 64*, 136–142.

Deimling, G., & Bass, D. (1986). Symptoms of mental impairment among elderly adults and their effects on family caregivers. *Journal of Gerontology, 41*, 778–784.

Dekker, R., et al. (1987). *Willingness to change*. The Hague: Ministry of Welfare, Health and Cultural Affairs.

DeLoache, J. S., Cassidy, D. J., & Brown, A. L. (1985). Precursors of mnemonic strategies in very young children's memory. *Child Development, 56*, 125–137.

Demaris, A., & Leslie, G. (February 1984). Cohabitation with a future spouse: Its influence upon marital satisfaction and communication. *Journal of Marriage and the Family, 46*, 77–84.

DeMause, L. (Ed.). (1974). *The history of childhood*. New York: Psychohistory Press.

DeMott, R. K., & Sandmire, H. F. (1990). *The Green Bay Caesarean section study: The physician factor as a derminant of Caesarean birth rates*. Presented at the fifty-seventh annual meeting of the Central Association of Obstetricians and Gynecologists, Scottsdale, AZ.

Dencik, L. (1989). Growing up in the post-modern age: On the child's situation in the modern family, and on the position of the family in the modern welfare state. *Acta Sociologia, 32*, 155–180.

Denney, N. (1982). Aging and cognitive changes. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 807–827). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Dennis, W. (1960). Causes of retardation among institutional children: Iran. *Journal of Genetic Psychology, 96*, 47–59.

Dennis, W. (1966a). Causes of retardation among institutional children: Iran. *Journal of Genetic Psychology, 96*, 47–59.

Dennis, W. (1966b). Creative productivity between the ages of 20 and 80 years. *Journal of Gerontology, 21*(1), 1–8.

Dennis, W. (1973). *Children of the creche*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Dennis, W., & Najarian, P. (1957). Infant development under environmental handicap. *Psychological Monographs, 717* (Whole No. 436).

Derr, C. B. (1986). *Managing the new careerists*. San Francisco: Jossey-Bass.

DeSpelder, L., & Strickland, A. (1983). *The last dance: Encountering death and dying*. Palo Alto, CA: Mayfield.

de Viliers, P. A., & de Villiers, J. G. (1979). *Early language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

de Viliers, P. A., & de Villiers, J. G. (1992). Language development. In M. H. Borstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook*. (3rd ed., pp. 344–345). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dewey, J. (1961). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

Diaz, R. M. (1985). Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child Development, 56*, 1376–1388.

Diaz, R. M., & Lowe, J. R. (1987). The private speech of young children at risk: A test of three deficit hypotheses. *Early Childhood Research Quarterly, 2*, 181–184.

Dick-Read, G. (1953). *Childbirth without fear*. New York: Harper & Brothers.

Dietz, W. H., Jr. (1987). Childhood obesity. *Annals of the New York Academy of Sciences, 499*, 47–54.

DiPetro, J. A. (1981). Rough and tumble play: A function of gender. *Developmental Psychology, 17*, 50–58.

Ditzion, J. S., & Wolf, P. W. (1978). Beginning parenthood. In Boston Women's Book Collective (Ed.), *Ourselves and our children*. New York: Random House.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Effects of physical maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology, 6*, 43–55.

Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettlt, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development, 61*, 1289–1309.

Dodwell, P., Humphrey G. K., & Muir, D. (1987). Shape and pattern perception. In P. Salapatek & L. Cohen (Eds.), *Handbook of infant perception*. New York: Academic Press.

Doka, K., & Mertz, M. (1988). The meaning and significance of greatgrandparenthood. *The Gerontologist, 28*, 192–197.

Doll, R. (March 1993). Alzheimer's disease and environmental aluminum. *Age and Aging, 22*(2), 138.

Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.

Dollard, J., & Miller, N. E. (1950). *Personality and psychotherapy: An analysis in terms of learning, thinking, and culture*. New York: McGraw-Hill.

Doman, G. (1963). *How to teach your baby to read*. New York: Random House.

Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York: Norton.

Donaldson, M. (1979). The mismatch between school and children's minds. *Human Nature, 2,* 158–162.

Donovan, B. (1986). *The Caesarean birth experience*. Boston: Beacon Press.

Donovan, J. E., Jessor, R., & Costa, F. M. (1988). Syndrome of problem behavior in adolescence: A replication. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56,* 762–765.

Donovan, R. (February – March 1984). Planning for an aging work force. *Aging*, pp. 4–7.

Dornbusch, S. M., Carlsmith, J. M., Bushwall, S. J., Ritter, P. L., Leiderman, H., Hastorf, A. H., & Gross, R. T. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development, 56,* 326–341.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58,* 1244–1257.

Douvan, E., & Adelson, J. B. (1966). *The adolescent experience*. New York: Wiley.

Douvan, E., & Gold, M. (1966). Modal patterns in American adolescence. In L. W. Hoffman, & M. L. Hoffman (Eds.). *Review of child development research* (Vol. 2). New York: Russell Sage Foundation.

Doyle, A. B., Beaudet, J., & Abound, F. (1988). Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-Cultural Research, 19*(1), 3–18.

Draper, T. W., & James, R. S. (1985). Preschool fears: Longitudinal sequence and cohort changes. *Child Study Journal, 15*(2), 147–155.

Dreikurs, R., & Soltz, V. (1964). *Children: The challenge*. New York: Duell, Sloan & Pearce.

Dressel, P. (1988). Gender, race, and class: Beyond the feminization of poverty in later life. *The Gerontologist, 28,* 177–180.

Dreyer, P. H. (1982). Sexuality during adolescence. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Droege, R. (1982). *A psychosocial study of the formation of the middle adult life structure in women*. Unpublished doctoral dissertation. California School of Professional Psychology, Berkeley.

Drotar, D. (Ed.). (1985). *New directions in failure to thrive: Implications for research and practice*. New York: Plenum.

Dubin, S. (1972). Obsolescence or life-long education: A choice for the professional. *American Psychologist, 17,* 486–498.

DuBrin, A. (1978). Psychological factors: Reentry and mid-career crises. In *Women in midlife-security and fulfillment* (pp. 180–185). Washington, DC: Government Printing Office.

Duck, S. (1983). *Friends for life: The psychology of close relationships*. Brighton, UK: Harvester Press.

Dunlap, D. W. (October 18, 1994). Gay survey raises a new question. *New York Times*, p. B8.

Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54, 787–811.

Dunn, J. (1985). *Sisters and brothers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dunn, J. (1986). Growing up in a family world: Issues in the study of social development of young children. In M. Richards & P. Light (Eds.). Children of social worlds: *Development in a social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dunn, J. (1993). Young children's close relationships: Beyond attachment (pp. 48–51). Newberry Park, CA: Sage.

Dunn, J., & Brown, J. (1991). Becoming American or English? Talking about the social world in England and the United States (pp. 155–171).

Dunn, J., & Kendrick, C. (1979). Interaction between young siblings in the context of family relationships. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), The child and its family: *The genesis of behavior* (Vol. 2). New York: Plenum.

Dunn, J., & Kendrick, C. (1980). The arrival of a sibling: Changes in interaction between mother and first-born child. *Journal of Child Psychology*, 21, 119–132.

Dunn, J., & Kendrick, C. (1982). *Siblings: Love, envy and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dunn, J., & Munn, P. (1985). Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Development, 56,* 480–492.

Dunn, J., & Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology, 23,* 791–798.

Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry, 26,* 230–246.

Dunphy, D. C. (1980). Peer group sociolization. In R. Muuss (Ed.). *Adolescent behavior and society* (3rd ed.). New York: Random House.

Durlak, J. A. (1979). Comparison between experimental and didactic methods of death education. *Omega, 9,* 57–66.

Dyson, A. H. (1993). A sociocultural perspective on symbolic development in primary grade classrooms. In C. Daiute (Ed.), *New directions in child development, (61)* (pp. 25–40). San Francisco: Jossey-Bass.

Eaton, W. O., & Yu, A. P. (1989). Are sex differences in child motor activity level a function of sex differences in maturational status? *Child Development, 60,* 1005–1011.

Eakins, P. S. (Ed.). (1986). *The American way of birth*. Philadelphia; Temple University Press.

Ebersole, P. (1979). The vital vehicle: The body. In I. M. Burnside, P. Ebersole, & H. E. Monea (Eds.), *Psychosocial caring throughout the life span*. New York: McGraw-Hill.

Eccles, J., et al. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830–847.

Edelstein, L. (1984). *Maternal bereavement*. New York: Praeger.

Eddy, D. M. (1991). The individual vs. society: Is there a conflict? *Journal of the American Medical Association, 265*(11), 1446–1450.

Edwards, C. P., & Gandini, L. (1989). Teachers' expectations about the timing of developmental skills: A cross-cultural study. *Young Children, 44*(4), 15–19.

Egelund, B., Pianta, R., & O'Brien, M. A. (1993). Maternal intrusiveness in infancy and chiid maladaptation in early school years. *Development and Psychopatology, 5*, 359–370.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human ethology*. New York: Aldine de Gruyter.

Elchorn, D. (1979). Physical development: Current foci of research. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 253–282). New York: Wiley.

Eimas, P. D. (1974).. Linguistic processing of speech by young infants. In R. L. Schiefelbusch & L. L. Lloyd (Eds.), *Language perspectives: Acquisition, retardation, and intervention*. Baltimore: University Park Press.

Eimas, P. D. (1975). Speech perception in early infancy. In Lin L. B. Cohen & P. Salapatek (Eds.), *Infant perception: From sensation to cognition* (Vol. 2), New York: Academic Press.

Eimas, P. D., & Quinn, P. C. (1994). Studies on the formation of perceptually based basic-level categories in young infants. *Child Development, 65*, 903–917.

Eisenberg, N. (1988). The development of prosocial and aggressive behavior. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (2[nd] ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eisenberg, N. (1989a). *The development of prosocial moral reasoning in childhood and mid-adolescence*. Paper presented at the April meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City.

Eisenberg, N. (1989b). The development of prosocial values. In N. Eisenberg, J. Reykowski, & E. Staub (Eds.), *Social and moral values: Individual and social perspectives*. Hilisdale, NJ: Erlbaum.

Eisenberg, N. (1989). Empathy and sympathy. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 137–154). San Francisco: Jossey-Bass.

Eisenberg, N., Pasternack, J. F., Cameror, E., & Tryon, K. (1984). The relation of quantity and mode of prosocial behavior to moral cognitions and social styie. *Child Development, 55*, 1479–1485.

Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack J., Beller, R., Lennon, R., & Mathy, R. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 23*(5), 712–718.

Eisendorfer, D., & Wilkie, F. (1977). Stress, disease, aging and behavior. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Ekerdt, D. (1987). Why the notion persists that retirement harms the health. *The Gerontologist, 27*(4), 454–457.

Ekerdt, D., Vinick, B., & Bosse, R. (1989). Orderly endings: Do men know when they will retire? *Journal of Gerontology, 44*, S28–35.

Elbedour, S., Bensel, R. T., & Bastien, D. T. (1993). Ecological integrated model of children of war: Individual and social psychology. *Child Abuse & Neglect, 17*, 805–819.

Elbers, L., & Ton, J. (1985). Play pen monologues: The interplay of words and babbles in the first words period. *Journal of Child Language, 12*, 551–565.

Elder, G. H. (1980). Adolescence in historical perspective. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

Elder, J. L., & Pederson, D. R. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development, 49*, 500–504.

Elder, L., Caspi, A., & Burton, L. (1988). Adolescent transition in developmental perspective: Sociological and historical insights. In M. Gunnar & W. Collins (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Development: Vol. 21. Development during the transition to adolescence* (pp. 151–179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Elias, J. W., & Marshall, P. H. (Eds.). (1987). *Cardiovascular disease and behavior*. Washington, DC: Hemisphere.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development, 38*, 1025–1034.

Elkind, D. (1974). *Children and adolescents: Interpretive essays on Jean Piaget*. New York: Oxford University Press.

Elkind, D. (1981). *The hurried child*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Elkind, D. (1984). All grown up and no place to go: Teenagers in crisis. Reading, MA: Addison-Wesley.

Elkind, D. (May 1986). Formal education and early childhood education: An essential difference. *Phi Delta Kappan*, pp. 631–636.

Elkind, D., & Bowen, R. (1979). Imaginary audience behavior in children and adolescents. *Developmental Psychology, 15*, 38–44.

Ellwood, D., & Crane, J. (1990). Family change among black Americans: What do we know? *Journal of Economic Perspectives, 4*, 65–84.

Elmer-Dewitt, P. (October 17, 1994). Now for the truth about Americans and sex. *Time*, p. 62ff.

Emder, R. N., & Buchsbaun, H. K. (1990). "Didn't you hear my Mommy?" Autonomy with connectedness in moral self-emergence. In D. Cicchetti &

M. Beeghly (Eds.), The self in transition: Infancy to childhood (pp. 35–52). Chicago: University of Chicago Press.

Emery, R. E. Family violence. *American Psychologist, 44*, 321–328.

Entwisle, D. (1985). Becoming a parent. In L. L'Abate (Ed.), The handbook of family psychology and therapy. (Vol. 1, pp. 560–578)/ Homewood IL.: Dorsey.

Entswisle, D. R., & Doering, S. (1988). The emergent father role. *Sex Roles, 18*, 119–141.

Epstein, J. L. (1983). Selecting friends in contrasting secondary school environments. In J. L. Epstein & M. L. Karweit (Eds.), *Friends in school*, New York: Academic Press.

Epstein, L. H., Valoski, A., Wing, R. R., & McCurley, J. (1990). Ten-year foliow-up of behavioral, family-based treatment for obese children. *Journal of the American Medical Association, 264*, 2519–2523.

Epstein, L. H., & Wing, R. R. (1987). Behavioral treatment of childhood obesity. *Psychological Bulletin, 101*, 331–342.

Ericsson, K. A. (1990). Peak performance in sports. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences*. New York: Cambridge University Press.

Erikson, E. H. (1959). The problem of ego identity. In E. H. Erikson (Ed.), Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological Issues Monograph*, No. 1.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1981). On generativity and identity. *Harvard Educational Review, 51*, 249–269.

Erikson, E. (1985). *Young man Luther*. New York: Norton.

Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1981). Generativity and identity. *Harvard Educational Review, 51*, 249–269.

Erikson, E. H., Erikson, J., & Kivnick, H. (1986) *Vital involvement in old age*. New York: Norton.

Ernst, C., & Angest, J. (1983). *Birth order: Its influence on personality*. New York: Springer-Verlag.

Esterbrook, M. A., & Goldberg, W. A. (1984). Toddler development in the family: Impact of father involvement and parenting characteristics. *Child Development, 55*, 740–752.

Evans, D., Funkenstein, H., Albert, M., Scherr, P., Cook, N., Chown, M., Hebert, I., Hennckens, C., & Taylor, D. (1989). Prevalence of Alzheimer's disease in a community population of older people. *Journal of the American Medical Association, 262*, 2551–2556.

Evans, E. D. (1975). Contemporary Influences in early childhood education (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Eveleth, P. B., & Tanner, J. M. (1976). *Worldwide variation in human growth*. New York: Cambridge University Press.

Fabes, R. A., Wilson, P., & Christopher, F. S. (1989). A time to reexamine the role of television in famiiy life. *Family Relations, 38*, 337–341.

Fadiman, A. (February 1982). The skeleton at the feast: A case study of anorexia nervosa. *Life*, pp. 63–78.

Fagan, J. F., III. (1977). Infant recognition memory: Studies in forgetting. *Child Development, 48*, 66–78.

Fantz, R. L. (1958). Pattern vision in young infants. *Psychological Record, 8*, 43–47.

Fantz, R. L. (May 1961). The origin of form perception. Scientific American, pp. 66–72.

Fantz, R. L., Ordy, J. M., & Udelf, M. S. (1962). Maturation of pattern vision in infants during the first six months. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 55*, 907–917.

Farb, P. (1978). *Humankind*. Boston: Houghton Mifflin.

Farber, J. (1970). *The student as nigger*. New York: Pocket Books.

Farber, S. (January 1981). Telltale behavior of twins. *Psychology Today*, pp. 58–64.

Fartell, M. P., & Rosenberg, S. D. (1981). *Men at midlife*. Boston: Auburn House.

Favfa, S., and Genovese, R. (1983). Family, work and individual development in dual-career marriages. In H. Lopata & J. H. Pleck (Eds.), *Research in the interweave of social roles: Jobs and families* (Vol. 3). Greenwich, CT: JAI Press.

Featherman, D., Hogan, D., & Sorenson, A. (1984). Entry into adulthood: Profiles of young men in the fifties. In Life span development and behavior (Vol. 6). New York: Academic Press.

Featherstone, H. (June 1985). Preschool: It does make a difference. *Harvard Education Letter*, pp. 16–21.

Featherstone, M., & Hepworth, M. (1985). The male menopause: Lifestyle and sexuality. *Maturitas, 7*(3), 235–246.

Fedor-Freybergh, P., & Vogel, M. L. V. (1988). *Prenatal and perinatal psychology and medicine*. Carnforth, Lanc: Parthenon.

Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrated review. *Child Development, 52*, 1095–1118.

Fein, G. G. (1984). The self-building potential of pretend play, or "I gotta fish all by myself." In T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.), *Child's play*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Feiring, C., Lewis, M., & Starr, M. D. (1984). Indirect affects and infants' reactions to strangers. *Developmental Psychology, 20*, 485–491.

Fenson, L., et al. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*,(5), Serial No. 242, 92–93.

Feitelsen, W., & Ross, G. S. (1973). The neglected factor – play. *Human Development, 16*, 202–223.

Ferber, M. (1982). Labor market participation of young married women: Causes and effects. *Journal of Marriage and the Family, 44*, 457–468.

Ferber, M., Green, C., & Spaith, J. (1986). Work power and earnings of women and men. *American Economic Review, 76*, 53–56.

Ferguson, C., & Snow, C. (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ferleger, N., Glenwick, D. S., Gaines, R. R. W., & Green, A. H. (1988). Identifying correlates of reabuse in maltreating parents. *Child Abuse and Neglect, 12*, 41–49.

Feshback, S., & Singer, R. D. (1971). *Television and aggression: An experimental field study*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fiatarone, M. A., et al. (June 23, 1994). Exercise training and nutritional supplementation for physical fraility in very elderly people. *New England Journal of Medicine, 330*(25), 1–6.

Field, T. (1977). Effects of early separation, interactive deficits, and experimental manipulations on infant-mother face-to-face interaction. *Child Development, 48*, 763–771.

Field, T. (1978). Interaction behaviors of primary vs. secondary caretaker fathers. *Developmental Psychology, 14*(2), 183–184.

Field, T. M. (1979). Interaction patterns of pre-term and term infants. In T. M. Field (Ed.), *Infants born at risk*. New York: Spectrum.

Field, T. (1986). Models for reactive and chronic depression in infancy. In E. Tronick & T. Fields (Eds.), *New Directions for Child Development, 34. Maternal depression and infant disturbance.*

Fielding, J. E., & Williams, C. A. (1991). Adolescent pregnancy in the United States: A review and recommendations for clinicians and research needs. *American Journal of Preventive Medicine, 7*(1), 47–51.

Fields, M. V., & Spanglier, K. L. (1995). *Let's begin reading right: Developmentally appropriate beginning literacy* (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ: Merriil.

Fillmore, C. J. (1968). The case for case. In E. Bach & R. T. Harms (Eds.), *Universals of linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Filipovic, Z. (1994). *Zlata's Diary: A Child's Life in Sarajevo*. Quoted in Newsweek, February 28, 1994, pp. 25–27.

Fincher, J. (July/August 1982). Before their time. *Science 82 Magazine*, p. 94.

Finkelhor, D. (1984). *Child sexual abuse: New theory and practice*. New York: Free Press.

Fisher, D. H. (1978). *Growing old in America*. New York: Oxford University Press.

Fischer, J. L., Sollie, D. L., & Morrow, K. B. (1986). Social networks in male and female adolescents. *Journal of Adolescent Research, 6*(1), 1–14.

Fiske, M. (1968). *Adult transitions: Theory and research from a longitudinal perspective*. Paper presented at the meeting of the Gerontological Society.

Fiske, M. (1980). Tasks and crises of the second half of life: The interrelationship of commitment, caring and adaptation. In J. E. Birren & R. B. Sloane (Eds.), *Handbook of mental health and aging*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.

Fitzcharles, A. (February 1987). Model versus modal child care. *Zero to Three*, p. 26.

Fivush, R., & Hudson, J. A. (1990). *Knowing and remembering in young children*. New York: Cambridge University Press.

Flavell, J. H. (1963). The developmental psychology of Jean *Piaget*. Princeton, NJ: Van Nostrand Reinhold.

Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1987). Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology, 23*, 816–822.

Flavell, J. H., Green, F., & Flavell, E. R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distortion. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 212.*

Flint, M. (1982). Male and female menopause: A cultural put-on. In A. Voda, M. Dennerstein, & S. O'Donnel (Eds.), *Changing perspectives in menopause* (pp. 363–375). Austin: University of Texas Press.

Folkman, S., Lazarus, R., Pimley, S., & Novacek, J. (1987). Age differences in stress and coping processes. *Psychology and Aging, 2*, 171–184.

Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrated approach*. Newbury Park, CA: Sage.

Ford Foundation Project on Social Welfare and the American Future. (1989). *The common good: Social welfare and the American future*. New York: Ford Foundation.

Forman, B. I. (June 1984). Reconsidering retirement: Understanding emerging trends. *The Futurist*, pp. 43–47.

Forman, G. E. (April 1972). *The early growth of logic in children: Influences from the bilateral symmetry of human anatomy*. Paper presented at the conference of the Society for Research in Child Development, Philadelphia.

Forman, G. (June 1985). The value of kinetic print in computer graphics for young children. In E. L. Klein (Ed.), *Children and Computers*, and issue of *New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Forman, G. E., & Fosnot, C. (1982). The use of Piaget's constructivism in early childhood education programs. In B. Spodek (Ed.), *Handbook on early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Forman, G. E., & Hill, F. (1980). Constructive play: Applying Piaget in the preschool. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Forrest, L., & Mikolaitis, N. (December 1986). The relational component of identity: An expansion of ca-

reer development theory. *The Career Development Quarterly*, pp. 76–85.
Fosburgh, L. (August 7, 1977). The make-believe world of teenage pregnancy. *New York Times Magazine.*
Fozard, J. L. (1990). Vision and hearing in aging. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (3rd ed., pp. 150–170). New York: Academic Press.
Fraiberg, S. H. (1959). *The magic years*. New York: Scribner's.
Fraiberg, S. H. (1974). Blind infants and their mothers: An examination of the sign system. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver*. New York: Wiley.
Frank, S., & Quinlan, D. M. (1976). Ego development and female delinquency: A cognitive-developmental approach. *Journal of Abnormal Psychology, 85*, 505–510.
Frankenburg, W. K., & Dodds, J. B. (1967). The Denver developmental screening test. *Journal of Pediatrics, 71*, 181–191.
Frauenglass, M. H., & Diaz, R. M. (1985). Self-regulatory functions of children's private speech: A critical analysis of recent challenges to Vygotsky's theory. *Developmental Psychology*, 21, 357–364.
Frazier, A., & Lisonbee, L. K. (1950). Adolescent concerns with physique. *School Review, 58*, 397–405.
Freda,V. J., Gorman, J. G., & Pollack, W. (1966). Rh factor: Prevention of isoimmunization and clinical trial on mothers. *Science, 151*, 828–830.
Freedman, D. G. (January 1979). Ethnic differences in babies. *Human Nature*, pp. 36–43.
Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children*. London: Academic Press.
Frenkel-Brunswik, E. (1963). Adjustments and reorientation in the course of the life span. In R. G. Kuhlen & G. G. Thompson (Eds.), *Psychological studies of human development* (2nd ed.). New York: Appleton-Century-Crofts.
Freud, A. (1958). Adolescence. In *Psychoanalytic study of the child* (Vol. 13). New York: International Universities Press.
Freudenberger, H., & Richelson, G. (1980). Burnout: *The high cost of high achievement*. New York: Anchor Press/Doubleday.
Fried, P. A., & Oxorn, H. (1980). Smoking for two: Cigarettes and pregnancy: New York: Free Press.
Friedlander, M., & Siegel, S. (1990). Separation-individuation difficulties and cognitive-behavior indicators of eating disorders among college women. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 74–78.
Fries, J. F., & Crapo, L. M. (1981). *Vitality and aging*. San Francisco: Freeman.
Frisch, R. E. (March 1988). Fatness and fertility. *Scientific American*, pp. 88–95.
Frost, J. L., & Sunderline, S. (Eds.). (1985). *When children play*. Proceedings of the International Conference on Play and Play Environments, Association for Childhood Education International, Weaton, MD.
Fuller, J., & Simmel, E. (1986). *Perspectives in behavioral genetics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Furst, K. (1983). *Origins and evolution of women's dreams in early adulthood*. Unpublished doctoral dissertation. California School of Professional Psychology, Berkeley.
Furstenberg, F. (1976). Unplanned parenthood: *The social consequences of teenage childbearing*. New York: Free Press.
Furstenberg, F. F., Jr. (1987). The new extended family: The experience of parents and children after remarriage. In K. Pasley & M. Ihinger-Tallman (Eds.), *Remarriage and stepparenting: Current research and theory* (pp. 42–64). New York: Guilford.
Furth, H. G. (1980). The world of grown-ups: Children's conceptions of society. New York: Elsevier.
Galinsky, E. (1980). Between generations: *The six stages of parenthood*. New York: Times Books.
Gallagher, D. (1987). Bereavement. In G. L. Maddox et al. (Eds.), *The encyclopedia of aging*. New York: Springer.
Gallagher, J. M. (1973). Cognitive development and learning in the adolescent. In J. F. Adams (Ed.), *Understanding adolescence* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
Gallagher, W. (May 1993). Midlife myths. Atlantic, pp. 51–55, 58–62, 65, 68–69.
Galler, J. R. (1984). *Human nutrition: A comprehensive treatise*: (Vol. 5). *Nutrition and behavior*. New York: Plenum.
Gandini, L., & Edwards, C. P. (1988). Early childhood integration of the visual arts. *Gifted International, 5*(2), 14–18.
Garbarino, J., Kostelny, K., & Dubrow, N. (April 1991). What children can tell us about living in danger. *Ameriacn Psychologist, 36*(1), 376–383.
Garbarino, J., Sebes, J., & Schellenbach, C. (1984). Families at risk for destructive parent-child relations in adolescence. *Child Development, 55*, 174–183.
Garber, J. (December 1984). The developmental progression of depression in female children. In D. Chicchetti & K. Schneider-Rosen (Eds.), *New Directions for Child Development, 26.*
Garber, K., & Marchese, S. (1986). *Genetic counseling for clinicians*. Chicago: Year Book Medical Publishers.
Gardner, H. (1973a). *The arts and human development: A psychological study of the artistic process*. New York: Wiley-Interscience.
Gardner, H. (1973b). *The quest for mind: Piaget, Levi-Strauss, and the structuralist movement*. New York: Random House.
Gardner, H. (1983). Frames of mind. New York: Basic Books.
Gardner, J. M., & Karmel, B. Z. (1984). Arousal effects on visual preference in neonates. *Developmental Psychology, 20*, 374–377.

Garrett, D. N. (1978). The needs of the seriously ill and their families: The haven concept. *Aging, 6*(1), 12–19.

Garrod, A., Beal, C., & Shin, P. (1989). *The development of moral orientation in elementary school children.* Paper presented at the Aprii meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City.

Gartner, A. (Winter 1984). Widower self-help groups: A preventive approach. *Social Policy*, pp. 37–38.

Garvey, C. (1977). *Play.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Garvey, C. (1984). *Children's talk.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gatz, M., Bengtson, V., & Blum, M. (1990). Caregiving families. In J. Birren & K. W. Schaie (Eds.) *Handbook of the psychology of aging* (3rd ed., pp. 405–426). San Diego: Academic Press.

Gee, E. M. (1986). The life course of Canadian women: A historical and demographic analysis. *Social Indicators Research, 18*, 263–283.

Gee, E. M. (1987). Historical change in the family life course of Canadian men and women. In V. Marshall (Ed.). *Aging in Canada* (2nd ed., pp. 265–287). Markham, ON: Fitzhenry & Whiteside.

Gee, E. M. (October 1988). The changing demography of intergenerational relations in Canada. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association of Gerontoiogy, Halifax.

Gelis, J. The child: From anonymity to individuality. In R. Chartier (Ed.), *A history of a private life: Vol. 3. Passions of the Renaissance* (pp. 309–325). Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Genesee, F. (1989). Early bilingual deveiopment: One language or two? *Journal of Child Language, 16*, 161–179.

Gerrard, M. (1987). Sex, sex guilt, and contraceptive use revisited: The 1980s. *Journal of Personality and Social Psychoiogy, 52*, 975–980.

Gesell, A. (1940). *The first five years of life: The preschool years.* New York: Harper & Brothers.

Gibbons, D. C. (1976). *Delinquent behavior* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hali.

Gibson, E., & Walker, A. S. (1984). Development of knowledge of visual-tactile affordances of substance. *Child deveiopment, 55*, 453–456.

Gibson, E. J., & Spelke, E. S. (1983). The development of perception. In P. Mussen (Ed.), *The handbook of child psychology: Voi. 3. Cognitive Development* (pp. 2–600. New York: Wiiey.

Gibson, E. J., & Walk, R. D. (April 1960). The "visual cliff." *Scientific American*, pp. 64–71.

Gibson, R. C. (Summer 1986). Older black Americans. *Generations*, 35–39.

Gilford, R. (Summer 1986). Marriages in later life. *Generations*, pp. 16–20.

Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilligan, C. (1987). Adolescent development reconsidered. *New Directions for Child Development, 37*, 63–92.

Gillis, J. J., et al. (1992). Attention deficit disorder in reading-disabled twins: Evidence for a genetic etiology. *Journal of Abnormal Child Psychology, 20*(3), 303.

Ginsburg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly, 20*, 169–176.

Giordano, J., & Beckman, K. (1985). The aged within a family context: Relationships, roles, and events. In L. L'Abate (Ed.) *The handbook of family psychology and therapy* (Vol. 1, pp. 284–320). Homewood, IL: Dorsey.

Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist, 18*, 519–521.

Glaser, R. (1987). Thoughts on expertise. In C. Schooler & K. W. Schale (Eds). *Cognitive functioning and social structure over the life course* (pp. 81–91). Norwood, NJ: Ablex.

Gleitman, L., & Wanner, E. (1982). *Language learning*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Glick, P. C. (1977). Updating the lifecycle of the family. *Journal of Marriage and the Family, 39*, 5–13.

Glick, P., & Lin, S. (1986). More young adults are living with their parents. Who are they? *Journal of Marriage and the Family, 48*, 107–112.

Glidewell, J. C., Kantor, M. B., Smith, L. M., & Stringer, L. A. (1966). Socialization and social structure in the classroom. In L. W. Hoffman & M. L. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 2). New York: Russell Sage Foundation.

Goetting, A. (1981). Divorce outcome research: Issues and perspectives. Journal of Family Issues, 2, 350–378.

Goetting, A. (1982). The six stations of remarriage: Developmental tasks of remarriage after divorce. *Family Relations, 31*, 213–222.

Gold, M. (1985). The baby makers. Science, *6(3)*, 26–38.

Goldberg, M., & Harvey, J. (September 1983). A nation at risk: The report to the National Commission on Excellence in Education. *Phi Delta Kappan*, pp. 14–18.

Goldberg, S. (1972). Infant care and growth in urban Zambia. *Human Development, 15*, 77–89.

Goldberg, S. (1979). Premature birth: Consequences for the parent-infant relationship. *American Scientist, 67*, 214–220.

Goldberg, S. (1983). Parent-infant bonding: Another look. *Child Development, 54*, 1355–82.

Goldberg, S., & Lewis, M. (1969). Play behavior in the year-old infant: Early sex differences. *Child Development, 40*, 21–31.

Goldberg, S., Lojkasek, M., Gartner, G., & Corter, C. (1988). Maternal responsiveness and sociai deve-

lopment in preterm infants. In M. H. Bornstein (Ed.). *New Directions for Child Development: Vol. 43. Maternal responsiveness: Characteristics and consequences.* San Francisco: Jossey-Bass.

Goldfield, E. C. (1989). Transition from rocking to crawling: Postural constraints on infant movement. *Developmental Psychology, 25*(6) 913–919.

Goldin-Meadow, S., & Mylander, C. (1984). Gestural communication in deaf children: The effects and noneffects of parental input on early language development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 49*(3–4, Serial No. 207).

Goldsmith, H. H. (1983). Genetic influence on personality from infancy to adulthood. *Child Development, 54*, 331–355.

Goncu, A. (1993). Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development, 36*, 185–198.

Goncz, L. (1988). A research study on the relation between early bilinguals and cognitive development. *Psychologische-Beitrage, 30*(1–2), 75–91.

Goodchilds, J. D., & Zellman, G. L. (1984). Sexual signalling and sexual aggression in adolescent relationships. In N. M. Malmuth & E. D. Donnerstein (Eds.), *Pornography and sexual aggression.* New York: Academic Press.

Goode, W. J. (1970). *World revolution and family patterns.* New York: Free Press.

Goodlin, R. C. (1979). History of fetal monitoring. *American Journal of Obstetrics and Gynecology, 133*, 323–347.

Goodman, M. (1980). Toward a biology of menopause. *Signs, 5*, 739–753.

Goodman, P. (1960). Growing up absurd. New York: Random House.

Goodnow, J. (1977). *Children drawing.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goodwin, F. (1991). From the alcohol, drug abuse, and mental health administration: Alcohol, caffeine and fetal cells. *Journal of the American Medical Association, 266*(8), 1056.

Gopnik. A. (1988). Three types of early word: The emergence of social words, names and cognitive-relational words in the one-word stage and their relation to cognitive development. *First Language, 8*, 49–70.

Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1987). The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments. *Child Development, 58*, 1523–1531.

Gordon, I. (1969). Early childhood stimulation through parent education. *Final Report to the Children's Bureau Social and Rehabilitation Services Department of HEW.* ED 038–166.

Gortmaker, S. L., Dietz, W. H., Jr., Sobol, A. M., & Wehler, C. A. (1987). Increasing pediatric obesity in the United States. *American Journal of Diseases of Children, 141*, 535–540.

Goslin, D. A. (Ed.). (1969). *Handbook of socialization theory and research.* Chicago: Rand McNally.

Gottman, J. M. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 48*(3).

Gould, R. L. (1978). *Transformations, growth and change in adult life.* New York: Simon & Schuster.

Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man.* New York: Norton.

Granrud, C. D., Yonas, A., & Petterson, L. (1984). A comparison of monocular and binocular depth perception in 5 and 7 month old infants. *Journal of Experimental Child Psychology, 38*, 19–32.

Gratch, G., & Schatz, J. (1987). Cognitive development: The relevance of Piaget's infancy books. In J. Osofsy (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed.). New York: Wiley.

Gray, D. B., & Yaffe, S. J. (1983). Prenatal drugs. In C. C. Brown (Ed.), *Prenatal Roundtable: Vol. 9. Childhood learning disabilities and prenatal risk.* (pp. 44–49). Rutherford, NJ: Johnson & Johnson.

Gray, D. B., & Yaffe, S. J. (1986). Prenatal drugs and learning disabilities. In M. Lewis (Ed.), *Learning disabilities and prenatal risk.* Urbana: University of Illinois Press.

Gray, S. (1976). *A report on the home-parent centered intervention programs: Home visiting with mothers of toddlers and their siblings.* DARCEE, Peabody College.

Greenberg, J., & Becker, M. (1988). Aging parents as family resources. *The Gerontologist, 28*, 786–791.

Greenberg, M., & Morris, N. (July 1974). Engrossment: The newborn's impact upon the father. *American Journal of Orthopsychiatry, 44*(4), 520–531.

Greene, A. L. (1990). Great expectations: Constructions of the life course during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 19*, 289–303.

Greene, A. L., & Brooks, J. (April 1985). *Children's perceptions of stressful life events.* Paper presented at the Society for Research in Child Development, Toronto, Canada.

Greenfield, P. (1984). *Mind and media: The effects of television, video games and computers.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Greenough, W. T., Black, J. E., & Wallace, C. S. (1987). Experience and brain development. *Child Development, 58*, 539–559.

Greenspan, S., & Greenspan, N. (1985). *First feelings.* New York: Penguin.

Greenwood, S. (1984). *Menopause, naturally: Preparing for the second half of life.* San Francisco: Volcano Press.

Greif, E. B., & Ulman, K. J. (1982). The psychological impact of menarche on early adolescent females: A review of the literature. *Child Development, 53*, 1413–1430.

Gress, L. D., & Bahr, R. T. (1984). *The aging person: A holistic perspective* (p. 145). St. Louis & Toronto: Mosby.

Grimm-Thomas, K., & Perry-Jenkins, M. (April 1994). All in a day's work: Job experiences, self-esteem, and fathering in working-class families. *Family Relations, 43*, 174–181.

Grobestein, C., Flower, M., & Mendeloff, J. (1983). External human fertilization: An evaluation of policy. Science, 22, 127–133.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilinguaiism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gross, T. F. (1985). *Cognitive development*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Grossman, F. K., Pollack, W. S., & Golding, E. (1988). Fathers and children: Predicting the quality and quantity of fathering. *Developmental Psychology, 24*(1), 82–91.

Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development, 56*, 415–428.

Grusec, J. E., & Arnason, L. (1982). Consideration for others: Approaches to enhancing altruism. In S. Moore & C. Cooper (Eds.), *The young child: Reviews of research* (Vol. 3). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Guelzow, M. G., Bird, G. W., & Koball, E. H. (February 1991). An exploratory path analysis of the stress process for dual-career men and women. *Journal of Marriage and the Family, 53*, 151–164.

Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist, 14*, 469–479.

Gunnar, M. R. (1989). Studies of the human infant's adrenocortical response to potentially stressfui events. *New Directions for Child Development, 45*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gurewitsch, E. (July/August 1983). Geriatric day care: The options reconsidered. Aging Magazine, pp. 21–26.

Gutierrez de Pineda, V. (1948). Organizacion en la Guajira. *Rev. Institute etnolog., 3*.

Gutmann, D. L. (1964). An exploration of ego configurations in middle and later life. In B. L. Neugarten (Ed.), *Personality in middle and iate life: Empirical studies*. New York: Atherton Press.

Gutmann, D. L. (1969). The country of old men: Cross-cultural studies in the psychology of later life. *Occasional Papers in Gerontology, No. 5*. Ann Arbor: Institute of Gerontology, University of Michigan-Wayne State University.

Gutmann, D. L. (1975). Parenthood: A key to the comparative study of the life cycle. In N. Datan & L. H. Ginsberg (Eds.), *Life-span developmental psychology: Normative life crises*. New York: Academic Press.

Gutmann, D. (1987). *Reclaimed powers: Toward a new psychology of men and women in later life*. New York: Basic Books.

Gutmann, E. (1977). In C. E. Finch & I. Hayflock (Eds.), *Handbook of the biology of aging*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Haber, D. (1984). Church-based programs for black caregivers of noninstitutionalized elders. *Journal of Gerontological Social Work, 7*, 43–49.

Haber, P. (1987). Hospice. In G. L. Maddox et al. (Eds.), *The encyclopedia of aging*. New York: Springer.

Hagen, J. W., Longeward, R. H., & Kail, R. V., Jr. (1975). Cognitive perspectives on the development of memory. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 10). New York: Academic Press.

Hagestad, G. (1987). Able elderly in the family context: Changes, chances, and challenges. *The Gerontologist, 27*, 417–422.

Hagestad, G. O. (1990). Social perspectives on the life course. *Handbook of aging and the social sciences* (3rd ed., pp. 151–163). New York: Academic Press.

Hagestad, G. O. (1985). Continuity and connectedness. In V. L. Bengston & J. Robertson (Eds.). *Grandparenthood* (pp. 31–48). Beverly Hills, CA: Sage.

Hall, E. (April 1980). Interview of B. Neugarten. Acting one's age: New rules for old. *Psychology Today*.

Hall, W. M., & Cairns, R. B. (1984). Aggressive behavior in children: An outcome of modeling or social reciprocity? *Developmental Psychology 20*, 739–745.

Halliday, M. (1973). *Exploration in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Hallinan, M. T., & Teixeira, R. A. (1987). Students' interracial friendships: Individual characteristics, structural effects, and racial differences. *American Journal of Education, 95*, 563–583.

Halpern, D. F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Halsey, N. A., Boulos, R., Holt, E., Ruff, A. B., Kissinger, P., Quinn, T. C., Coberly, J. S., Adrien, M., & Boulos, C. (October 1990). Transmission of HIV-1 infections from mothers to infants in Haiti. *Journal of the American Medical Association, 264*(16).

Hansen, L. S. (1974). Counseling and career (self) development of women. *Focus on Guidance, 7*, 1–15.

Harlan, L. C., Bernstein, A. B., & Kessler, L. G. (1991). Cervical cancer screening: Who is not screened and why? *American Journal of Public Health, 81(7)*, 885–890.

Harlow, H. F. (June 1959). Love in infant monkeys. *Scientific American*, pp. 68–74.

Harlow, H. F., & Harlow, M. K. (November 1962). Social deprivation in monkeys. *Scientific American*, pp. 137–146.

Harre, R. (January 1980). What's in a nickname? *Psychology Today*, pp. 78–84.

Harris, B. (1979). Whatever happened to Little Albert? *American Psychologist, 34*(2), 151–160.

Harris, K. R. (1990). Developing self-regulated learners: The role of private speech and self-instruction. *Educational psychologist 25*, 35–49.

Harris, Louis, & Associates (1978). Myths and realities of life for older Americans. In R. Gross, B. Gross, & S. Seidman (Eds.), *The new old: Struggling for decent aging*. Garden City, NY: Anchor Press/ Doubleday. (Originally published 1975)

Harris, P. L., Brown, E., Marriott, C., Whittall, S., & Harmer, S. (1991). Monsters, ghosts and witches: Testing the limits of the fantasy-reality distinction in young children. *British Journal of Developmental Psychology, 9,* 105–123.

Harris, R., Ellicott, A., & Hommes, D. (1986). The timing of psychosocial transitions and changes in women's lives: An examination of women aged 45 to 60. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 409–416.

Harrison, A., Wilson, M., Pine, C., Chan, S., & Buriel, R. (1990). Family ecologies of ethnic minority children. *Child Development, 61,* 347–362.

Hart, S. N., Germain, R. B., & Brassard, M. R. (1987). The challenge: To better understand and combat psychological maltreatment of children and youth. In M. R. Brassard, R. Germain, & S. N. Hart (Eds.), *Psychological maltreatment of children and youth* (pp. 3–24). New York: Pergamon.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53,* 87–97.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., vol. 4). New York: Wiley.

Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. In T. D. Yawkey & J. E. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hartup, W. W. (1963). Dependence and independence. IN H. W. Stevenson, J. Kagan, & C. Spiker (Eds.), *Child psychology*. Chicago: National Society for the Study of Education.

Hartup, W. W. (1970a). Peer interaction and social organization. In P. H. Mussen (ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (3rd ed., Vol. 2). New York: Wiley.

Hartup, W. W. (1970b). Peer relations. In T. D. Spencer & N. Kass (Eds.), *Perspectives in child psychology:* Research and review. New York: McGraw-Hill.

Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. 4). New York: Wiley.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist, 44*(2), 120–126.

Hartup, W. W. (Summer 1993). Adolescents and their friends. *New Directions for Child Development, 60,* 3–19.

Hass, A. (1979). *Teenage sexuality: A survey of teenage sexual behavior*. New York: Macmillan.

Hassett, J. (September 1984). Computers in the classroom. *Psychology Today, 18,* 9.

Haste, H., & Torney-Purta, J. (Eds.) (Summer 1992). The development of political understanding: A new perspective (pp. 1–10). San Francisco: Jossey-Bass.

Hauser, S. T. (1976). Loevinger's model and measure of ego development: A critical review. *Psychological Bulletin, 83,* 928–955.

Hauser, S. T., Book, B. K., Houlihan, J., Powers, S., Weiss-Perry, B., Follansbee, D., Jacobson, A. M., & Noam, G. (1987). Sex differences within the family: Studies of adolescent and operent family interactions. *Journal of Youth and Adolescence, 16,* 199–220.

Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: Longman.

Havighurst, R. J. (1964). Stages of vocational development. In H. Borow (Ed.), *Man in a world at work*. Boston: Houghton Mifflin.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). New York: McKay.

Havighurst, R. (1982). The world of work. In B. Wolman (Ed.), The handbook of developmental psychology (pp. 771–790). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Havighurst, R. J., & Dreyer, P. H. (1975). Youth and cultural pluralism. In Havighurst, R. J. & P. H. Dreyer (Eds.), *Youth: The 74th yearbook of the NSSE*. Chicago: University of Chicago Press.

Hawkins, J. A., & Berndt, T. J. (1985). *Adjustment following the transition to junior high school*. Paper presenred at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development.

Hawkins, J., Sheingold, K., Gearhart, M., & Burger, C. (1982). Microcomputers in schools: Impact on the social life of elementary classrooms. *Applied Developmental Psychology, 3,* 361–373.

Hayes, H. T. P. (June 12, 1977). The pursuit of reason. *New York Times Magazine*.

Hazen, N. L., & Lockman, J. J. (1989). Skill in context. In J. J. Lockman & N. L. Hazen (Eds.) *Action in social context: Perspectives on early development* (pp. 1–22). New York: Plenum.

Hebb, D. O. (1966). *A textbook of psychology*. Philadelphia: Saunders.

Hechtman, L. (1989). Teenage mothers and their children: Risks and problems: A review. *Canadian Journal of Psychology, 34,* 569–575.

Hecox, K. (1975). Electrophysiological correlates of human auditory development. In L. B. Cohn & P. Salapatek (Eds.), *Infant perception: From sensation to cognition* (pp. 151–191). New York: Academia.

Heidrich, S. D., & Ryff, C. D. (1993a). Physical and mental health in later life: The self-system as mediator. *Psychology and Aging, 8*(3) 327–338.

Heidrich, S. D., & Ryff, C. D. (1993b). The role of social comparisons processes in the psychological adaptation of elderly adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 48*(3), 127–136.

Helfer, R. (1982). The relationship between lack of bonding and child abuse and neglect. In *Round Table on Maternal Attachment and Nurturing Disorder* (Vol. 2). New Brunswick, NJ: Johnson & Johnson.

Helson, R., & Picano, J. (1990). Is the traditional role bad for women? *Journal of Personality and Social Psychology, 59,* 311–320.

Helwig, C. C. (1995). Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties: Freedom of speech and religion. *Child Development, 66,* 152–166.

Hepper, P. (1989). Foetal learning: Implications for psychiatry? *British Journal of Psychiatry, 155,* 289–293.

Herkowitz, J. (1978). Sex-role expectations and motor behavior of the young child. In M. V. Ridenour (Ed.), *Motor development: Issues and applications.* Princeton, NJ: Princeton Book Co.

Herron, R. E., & Sutton-Smith, B. (1971). *Child's play.* New York: Wiley.

Hernandez, D. J. (Spring 1994). Childrens changing access to resources: A historical perspective. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development, 8*(1), 1–3.

Hershey, D. (1974). *Life-span and factors affecting it.* Springfieid, IL.: Charles C. Thomas.

Hess, E. H. (1970). Ethoiogy and developmental psychology. In P. H. Mussen (Ed.), Carmichael's mannual of child psychology (3rd ed., Vol. 1). New York: Wiley.

Hess, E. H. (August 1972). "Imprinting" in a natural iaboratory. *Scientific American,* pp. 24–31.

Hetherington, E. M. (June 1984). Stress and coping in children and families. In A. Doyle, D. Gold, & D. Moskowitz (Eds.), *New Directions for Child Development, 24.*

Hetherington, E. M. (1989). Coping with family transitions: Winners, losers, and survivors. *Child Development, 60,* 1–14.

Hetherington, E. M. (1992). Coping with marital transitions: A family systems perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 57*(2–3), Serial No. 227, 1–14.

Hetherington, E. M., & Baltes, P. B. (1988). Child psychoiogy and life-span development. In E. M. Hetherington, R. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.) *Child development in life-span perspective* (pp. 1–20). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hetherington, E. M., & Camara, K. A. (1984). Families in transition: The process of dissolution and reconstitution. In R. D. Parke (Ed.), *Review of chiid development research* (Vol. 7). Chicago: University of Chicago Press.

Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. (1982). Effects of divorce on parents and children. In M. L. Lamb (Ed.), Nontraditional families: *Parenting and child development.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hetherington, E. M., Stanley-Hagan, M., & Anderson, E. R. (1989). Marital transitions: A child's perspective. *American Psychologist, 44,* 303–312.

Hetherington, E. M., et al. (1978). The aftermath of divorce. In J. H. Stevens & M. Athews (Eds.), *Mother-chiid, father-child relationships.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Hewlett, S. A. (1984). *A lesser life: The myth of women's liberation in America.* New York: Warner Books.

Hill, J. P. (1980). The family. In M. Johnson (Ed.), *Toward adolescence: The middle school years. The seventy-ninth yearbook of the national society for the study of education.* Chicago: University of Chicago Press.

Hill, J. P. (1980). *Understanding early adolescence: A framework.* Carrboro, NC: Center for Early Adolescence.

Hill, J. P. (1987). Research on adolescents and their families past and present. *New Directions for Child Development, 37,* 13–32.

Hill, R., & Aldous, J. (1969). Socialization for marriage and parenthood. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research.* Chicago: Rand McNally.

Hill, R., Foote, N., Aldous, J., Carlson, R., & Macdonald, R. (1970). Family development in three generations. Cambridge, MA: Schenkman.

Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships & culture: Links between ethology and the social sciences.* Cambridge, UK & New York: Cambridge University Press.

Hirsch, B., Kent, D. P., & Siiverman. S. (1972). Homogeneity and heterogeneity among low-income Negro and white aged. In D. P. Kent, R. Kastenbaum, and S. Sherwood (Eds.), *Research planning and action for the elderly: The power and potential of social science* (pp. 400–500). New York: Behavioral Publishers.

Hirshberg, L. (1990). When infants look to their parents: II. Twelve-month-olds' response to confiicting parental emotional signals. *Child Development, 61,* 1187–1191.

Hirshberg, I. M., & Svejda, M. (1990). When infants look to their parents: I. Infants' social referencing of mothers compared to fathers. *Child Development,* 61, 1175–1186.

Hirsh-Pasek, K., Nelson, D. G., Jusczyk, P. W., & Wright, K. (April 1986). *A moment of silence: How the prosaic cues in motherese might assist ianguage learning.* Paper presented at the International Conference on Infant Studies, Los Angeles.

Hiscock, M., & Kinsbourne, M. (1987). Specialization of the cerebral hemisheres: Implications for learning. *Journal of Learning Disabilities, 20,* 130–142.

Hite, S. (1976). The Hite report. New York: Macmillan.

Hobbs, D., & Cole, S. (1976). Transition to parenthood: A decade of replication. *Journal of Marriage and the Family, 38,* 723–731.

Hochschild, A. (1989). *The second shift.* New York: Avon Books.

Hodges, W., & Cooper, M. (1981). Head start and follow-through: Infiuences on intellectual development. *Journai of Special Education, 15,* 221–237.

Hoffman, J. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology, 31,* 170–178.

Hoffman, L. (1989). Effects of maternal unemployment in the two-parent family. *American Psychologist, 44,* 283–292.

Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manuals of child psychology* (3rd ed., Vol. 2). New York: Wiley.

Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin, 84*(4), 712–722.

Hoffman, M. L. (1980). Moral development in adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley.

Hogan, D. (1980). The transition to adulthood as a career contingency. *American Sociological Review, 45,* 261.

Holden, C. (1980). Identical twins reared apart. *Science, 207,* 1323–1328.

Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Holt, J. (1964). *How children fail.* New York: Dell.

Holt, R. R. (1982). Occupational stress. In L. Goldberger & S. Breznity (Eds.). *Handbook of Stress* (p. 4). New York: Free Press.

Hong, R., Matsuyama, E., & Nur, K. (1991). Cardiomyopathy associated with the smoking of crystal methamphetamine. *Journal of the American Medical Association, 265*(9), 1152–1154.

Honig, A. S. (May 1986). Stress and coping in young children. *Young Children,* pp. 50–63.

Honig, A. (May 1989). Quality infant/toddler caregiving: Are there magic recipes? *Young Children,* pp. 4–10.

Honig, A. S. (October 1980). The importance of fathering. *Dimensions,* pp. 33–38, 63.

Hood, J. C. (1986). The provider role: Its meaning and measurement. *Journal of Marriage and the Family, 48,* 349–359.

Hopkins, B. (1991). Facilitating early motor development: An intercultural study of West Indian mothers and their infants living in Britain. In J. K. Nugent, B. M. Lester, and T. B. Brazelton (Eds.), *The cultural context of infancy* (Vol. 2, pp. 93–144). Norwood, NJ: Ablex.

Horgan, J. (1993). Eugenics revisited. *Scientific American, 268*(6), 122–128, 130–131.

Horn, J. L. (1982). The theory of fluid and crystallized intelligence in relation to concepts of cognitive psychology and aging in adulthood. In F. I. M. Craik & S. Trehub (Eds.), Aging and cognitive processes. New York: Plenum.

Horn, J. L., & Donaldson, G. (1980). Cognitive development in adulthood. In J. Kagan & O. G. Brim, Jr. (Eds.), Constancy and change in development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Horn, J. M. (1983). The Texas adoption project: Adopted children and their intellectual resemblance to biological and adoptive parents. *Child Development, 54,* 268–275.

Horn, M. (June 14, 1993). Grief re-examined: The AIDS epidemic is confounding the normal work of beravement. *U. S. News & World Report,* pp. 81–84.

Horowitz, F. D. (1982). The first two years of life: Factors related to thriving. In S. Moore & C. Cooper (Eds.), *The young child: Reviews of research* (Vol. 3). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Hoversten, G. H., & Moncur, J. P. (1969). Stimuli and intensity factors in testing infants. *Journal of Speech and Hearing research, 12,* 687–702.

Howard, J., & Hammond, R. (September 9, 1985). Rumors of inferiority. *The New Republic,* pp. 17–21.

Howes, C., & Olenick, M. (1986). Family and child care influences on toddler's compliance. *Child Development, 57,* 202–216.

Hoyer, W. J., & Plude, D. J. (1980). Attentional and perceptual processes in the study of cognitive aging. In L. W. Poon, (Ed.), *Aging in the 1980s.* Washington, DC: American Psychological Association.

Hudson, H. (1981). As cited in H. J. Wershow, *Controversial issues in gerontology.* New York: Springer.

Huesmann, L. R., Lagerspetz, K., & Eron, L. D. (1984). Intervening variables in the TV violence-aggression: Evidence from two countries. *Developmental Psychology, 20,* 746–775.

Huges, F. P. (1991). *Children, play and development.* Boston: Allyn & Bacon.

Hughes, M., & Donaldson, M. (1979). The use of hiding games for studying the coordination of viewpoints. *Educational Review, 31,* 133–140.

Hunt, B., & Hunt, M. (1975). *Prime time.* New York: Stein & Day.

Hunt, J. G., & Hunt, L. L. (1987). Here to play: From families to life-styles. *Journal of Family Issues, 8,* 440–443.

Hunt, J. M. (1961). *Intelligence and experience.* New York: Ronald Press.

Hunt, M. (1974). *Sexual behavior in the 1970s.* New York: Dell.

Hunter, S., & Sundel, M. (1989). Midlife myths: Issues, findings, and practice implications. Newbury Park, CA: Sage.

Husen, T. (1967). *International study of achievement in mathematics: A comparison of twelve countries.* New York: Wiley.

Huston, A. (1983). Sex typing. In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology (Vol. 4). New York: Wiley.

Huston, A. C., Watkins, B. A., & Kunkel, D. (1989). Public policy and children's television. *American Psychologist, 44,* 424–433.

Hutcheson, R. H., Jr. (1968). Iron deficiency anemia in Tennessee among rural poor children. *Public Health Reports, 83,* 939–943.

Hyde, J. S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental metaanalysis. *Developmental Psychology, 20,* 722–736.

Hyde, J. S. (1986). *Understanding human sexuality* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Ihinger-Tallman, M., & Pasley, K. (1987). Divorce and remarriage in the American family: A historical review. In R. Pasley & M. Ihinger-Tallman (Eds.), *Remarriage and stepparenting: Current research and theory.* New York: Guilford.

Imara, M. (1975). Dying as the last stage of growth. In E. Kubler-Ross (Ed.), *Death: The final stage of growth.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Imhof, A. E. (1986). Life course patterns of women and their husbands. In A. B. Sorensen, F. E. Welnert, & L. R. Sherrod (Eds.), *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives* (pp. 247–270). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking: From childhood to adolescence.* (A. Parsons & S. Milgram, Trans). New York: Basic Books.

Irwin, T. (1978). After 65: Resources for self-reliance. In R. Gross, B. Gross, & S. Seidman (Eds.), *The new old: Struggling for decent aging.* Garden City, NY: Anchor-Press/Doubleday.

Isaacs, S. (1930). Intellectual growth in young children. London: Routledge & Kegan Paul.

Isabella, R. A., Belsky, J., & Von Eye, A. (1989). Origins of infant-mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology, 25*(1), 12–21.

Isenberg, J., & Quisenberry, N. L. (February 1988). Play: A necessity for all children. *Childhood Education.*

Jacack, R. A., et al. (1995). Moral reasoning about sexuality transmitted diseases. *Child Development, 66,* 167–177.

Jackson, J. J. (1985). Race, national origin, ethnicity, and aging. In R. B. Binstock & E. Shanas (Eds.), *Handbook of aging and the social sciences.* New York: Van Nostrand Reinhold.

Jackson, J., Antonucci, T., & Gibson, R. (1990). Cultural, racial, and ethnic minority influences on aging. In J. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (3rd ed., pp. 103–123). San Diego: Academic Press.

Jacobson, A. L. (1978). Infant day care: Toward a more human environment. *Young Children, 33,* 14–23.

Jacobson, J. L., Jacobson, S. W., Schwartz, P. M., Fein, G., & Dowler, J. K. (1984). Prenatal exposure to an environment toxin: A test if the multiple effects model. *Developmental Psychology, 20,* 523–532.

Jacobson, J. L., & Wille, D. E. (1984). Influence of attachment and separation experience on separation distress at 18 months. Developmenal Psychology, 70, 477–484.

Jacobson, J., & Wille, D. (1986). The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period. *Child Development, 57,* 338–347.

Jaeger, E., & Weinraub, M. (Fall 1990). Early nonmaternal care and infant attachment: In search of progress. In *New Directions for Child Development, 49,* 71–90.

Jeffers, F. C., & Verwoerdt, A. (1970). Factors associated with frequency of death thoughts in elderly community volunteers. In E. Palmore (Ed.), *Normal aging.* Durham, NC: Duke University Press.

Jelliffe, D. B., Jelliffe, E. F. P., Garcla, L., & De Barrios, G. (1961). The children of the San Blas Indians of Panama. *Journal of Pediatrics, 59,* 271–285.

Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review, 39,* 1–123.

Jensh, R. (1986). Effects of prenatal irradiation on postnatal psychophysiologic development. In E. P. Riley & C. V. Vorhees (Eds.), *Handbook of behavioral periontology.* New York: Plenum.

Jersild, A. T., & Holmes, F. B. (1935). *Children's fears.* (Child Development Monograph No. 20). New York: Teachers College Press, Columbia University.

Jessner, L., Weigert, E., & Foy, J. L. (1970). The development of parental attitues during pregnancy. In E. J. Anthony & T. Benedek (Eds.), Parenthood: *Its psychology and psychopathology.* Boston: Little, Brown.

Jessor, R. (1993). Successful adolescent among youth in high-risk settings. *American Psychologist, 48*(2), 117–126.

Johnson, C. L., & Barer, B. M. (June 1987). Marital instability and the changing kinship networks of grandparents. *The Gerontologist, 27*(3), 330–335.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development.* Glenview, IL: Scott, Foresman.

Johnson, R. P., & Riker, H. C. (1981). Retirement maturity: A valuable concept for peretirement counselors. *Personnel and Guidance Journal,* 59, 291–295.

Johnston, L. D., O'Malley, P. M., & Bachman, G. J. (1987). *National trends in drug use and related factors among American high school students and young adults, 1975–1986.* Rockville, MD: U. S. Department of Health and Human Services, National Institute on Drug Abuse.

Jones, A. B. (1959). The relation of human health to age, place, and time. In J. E. Birren (Ed.), *Handbook of aging and the individual.* Chicago: University of Chicago Press.

Jones, A. P., & Crnic, L. S. (1986). Maternal mediation of the effects of malnutrition. In E. P. Riley & C. V. Vorhees (Eds.), *Handbook of behovioral teratology.* New York: Plenum.

Jones, M. C. (1965). Psychological correlates of somatic development. *Child Development, 36,* 899–911.

Jones, M. C. (1979). Psychological correlates of somatic development. *Child Development, 36,* 899–911.

Jordanova, L. (1989). Children in history: Consepts of nature and society. In G. Scarr (Ed.), *Children, parents, and politics* (pp. 3–24). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Judd, L. J. (Winter 1991). Study finds mental disorders strike youth earlier than thought. *Quarterly Newsletter of the National Mental Health Association*, p. 4.

Jung, C. G. (1931/1960). The stages of life. In H. Read, M. Fordham, & G. Adler (Eds.), *The collected works of C. G. Jung* (Vol. 8, pp. 387–402). New York: Pantheon.

Kadkar, S. (1986). Male and female in India: Identity formation and its effects on cultural adaptation in tradition and transformation. In R. H. Brown & G. V. Coelho (Eds.). *Asian Indians in America*. Williamsburg, VA: College of William and Mary.

Kagan, J. (1971). *Change and continuity in infancy*. New York: Wiley.

Kagan, J. (1978). The baby's elastic mind. *Human Nature, I*, 66–73.

Kagan, J., & Moss, H. A. (1962). Birth to maturity: A study in psychological development. New York: Wiley.

Kagan, J., & Snidman, N. (1991). Temperamental factors in human development. *American Psychologist, 46*(8), 856–862.

Kagan, J., Arcus, D., & Snidman, N. (1993). The idea of temperament: Where do we go from here? In R. Plomin & G. E. McClearn (Eds.), *Nature, nuture and psychology* (pp. 197–210). Washington, DC: American Psychological Association.

Kaku, D. A., et al. (1991). Emergence of recreational drug abuse as a major risk factor for stroke in young adults. *Journal of the American Medical Association, 265*(11), 1382.

Kales, J. D. (September 1979). Sleepwalking & night terrors related to febrile illness. *American Journal of Psychiatry, 136*(9), 1214–1215.

Kalish, R. A. (1985). The final transition. From the *Perspectives on Death & Dying series*. Farmingdale, NY: Baywood.

Kalish, R. (1987). Death. In G. L. Maddox et al. (Eds.), *The encyclopedia of aging*. New York: Springer.

Kalish, R. A., & Reynolds, D. K. (1981). *Death and ethnicity: A psychological study*. Farmingdale, NY: Baywood.

Kalleberg, A., & Rosenfeld, R. (1990). Work in the family and in the labor market: A cross-national, reciprocal analysis. *Journal of Marriage and the Family, 52*, 331–346.

Kallmann, F. J., & Sander, G. (1949). Twin students on senescence. *American Journal of Psychiatry, 106*, 29–36.

Kalnins, I. V., & Bruner, J. S. (1973). Infant sucking used to change the clarity of a visual display. In L. J. Stone, H. T. Smith & L. B. Murphy (Eds.), *The competent infant: Research and commentary*. New York: Basic Books.

Kamii, C., & DeVries, R. (1980). *Group games in early education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kamin, L. (1974). *The science and politics of IQ*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kammerman, S., Kahn, A., & Kingston, P. (1983). *Maternity policies and working women*. New York: Columbia University Press.

Kane, R. L., & Kane, R. A. (1980). Alternatives to institutional care of the elderly: Beyond the dichotomy. *The Gerontologist, 20*(30), 197.

Kane, S. R., & Furth, H. G. (1993). Children constructing social reality: A frame analysis of social pretend play. *Human Development, 36*, 199–214.

Kanter, R. M. (March 1976). Why bosses turn bitchy. *Psychology Today*, pp. 56–59.

Kanter, R. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.

Kantrowitz, B. (May 16, 1988). Preemies. Newsweek, pp. 62–67.

Kaplan, L. J. (1984). *Adolescence: The farewell to childhood*. New York: Touchstone.

Kaplan, M. (1979). *Leisure: Lifestyle and lifespan*. Philadelphia: Saunders.

Karen, R. (February 1990). Becoming attached. *The Atlantic Monthly*.

Karison, A. L. (1972). *A naturalistic method for assessing cognitive acquisition of young children participating in preschool programs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Kastenbaum, R. (December 1971). Age: Getting there ahead of time. *Psychology Today*, pp. 52–54ff.

Kastenbaum, R. (1979). *Growing old: Years of fulfillment*. New York: Harper & Row.

Kastenbaum, R. (1986). *Death, society and human experience*. Columbus, OH: Merrill.

Kastenbaum, R., & Costa, P. T. (1977). Psychological perspectives on death. In M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 28). Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Katz, L. G. (September 1990). Impressions of Reggio Emilia preschools. *Young Children, 45*(6), 4–10.

Keating, D. (1976). Intellectual talent, research, and development: Proceedings. In D. Keating (Ed.), *Hyman Blumberg Symposium in Early Childhood Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Keating, D. P. (1980). Thinking processes in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

Kegan, R. (1994). *In over our heals: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Keen, S. (April 1974). The heroics of everyday life: A theorist of death confronts his own end. *Psychology Today*, pp. 71–75 ff.

Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Keister, M. E. (1970). *The good life for infants and toddlers*. New York: Harper & Row.

Keith-Spiegel, R. (1976). Children's rights as participants in research. In G. P. Koocher (Ed.), *Children's rights in mental health professions*. New York: Wiley.

Kellogg, R. (1970). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA: National Press.

Kelly, J. B. (1982). Divorce: The adult perspective. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Kelly, T. (1986). Clinical genetics counseling (3rd ed.). Chicago: Year Book Medical Publishers.

Kelvin, P., & Jarrett, j. (1985). *Unemployment: Its social psychological effects*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kempe, R. S., & Kempe, C. H. (1984). *The common secret: Sexual abuse of children and adolescents*. San Francisco: Freeman.

Keniston, K. (Winter, 1968–69). Heads and seekers: Drugs on campus, counterculture, and American society. *American Scholar*, pp. 126–151.

Keniston, K. (1975). Youth as a stage of life. In R. J. Havighurst & P. H. Dreyer (Eds.), *Youth: The 74th yearbook of the NSSE*. Chicago: University of Chicago Press.

Keniston, K. (1977). *All our children: The American family under pressure*. Report of the Carnegie Council on Children. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Keogh, J. F. (1965). *Motor performance of elementary school children*. Monograph of the Physical Education Department, University of California, Los Angeles.

Kephart, W. M. (1966). The Oneida community. In W. M. Kephart (Ed.), *The family, society, and the individual* (2nd ed.). Boston: Houghton Miffin.

Kermoian, R., & Campos, J. J. (1988). Locomotor experience: A facilitation of spacial cognitive development. *Child Development, 59*, 908–17.

Kessler, R., & McRae, J. (1982). The effect of wives' employment on the mental health of married men and women. *American Sociological Review, 47*, 216–227.

Kieffer, J. (February–March 1984). New roles for older workers. *Aging, 47*, 11–16.

Kiester, E., Jr. (October 1977). Healing babies before they're born. *Family Health*, pp. 26–30.

Kimmel, D. C. (1974). *Adulthood and aging: An interdisciplinary view*. New York: Wiley.

Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology, 29*(6), 970–977.

Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1948). *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia Saunders.

Kitzinger, S. (1981). *The complete book of pregnancy and childbirth*. New York: Knopf.

Kiahr, D., Langley, P., & Necher, R. (Eds.). (1987). *Production system model of learning and development*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kieigl, R., Smith, J., & Baltes, P. (1990). On the locus and process of magnification of age differences during mnemonic training. *Developmental Psychology, 26*, 894–904.

Kiein, B., & Rones, P. (1989). A profile of the working poor. *Monthly Labor Review*, pp. 3–13.

Klein, N., Hack, N., Gallagher, J., & Fanaroff, A. A. (1985). Preschool performance of children with normal intelligence who were very low birth weight infants. *Pediatrics, 75*, 531–37.

Klima, E. S., & Bellugi, U. (1966). Syntactic regularities. In J. Lyons & R. J. Wales (Eds.), *Psycholinguistics papers*. Edinburgh: University of Edinburgh Press.

Klima, E. S., & Bellugi, U. (1973). As cited in P. De Villiers & P. De Villiers, *Early language*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

Kline, D. W., & Schieber, F. (1985). Vision and aging. In J. E. Baron & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (2nd ed.), New York: Van Nostrand Reinhold.

Kiinnert, M. D., Emde, R. N., Butterfield, P., & Campos, J. J. (1986). Social referencing: The infant's use of emotional signals from a friendly adult with mother present. *Developmental Psychoiogy, 22*, 427–432.

Knight, B., & Walker, D. L. (1985). Toward a definition of alternatives to institutionalization for the frail elderly. *The Gerontologist, 25*(4), 358–363.

Knobloch, H., Malone, A. Ellison, P. H., Stevens, F., & Zdeb, M. (March 1982). Considerations in evaluating changes in outcome for infants weighing less than 1,501 grams. *Pediatrics, 69*(3), 285–295.

Knobloch, H., Pasamanick, B., Harper, P. A., & Rider, R. V. (1959). The effect of prematurity on health and growth. *American Journal of Public Health, 49*, 1164–1173.

Knox, S. (1980). Ultra-sound diagnosis of foetal disorder. *Pubiic Health, London, 94*, 362–367.

Koch, H. L. (1956). Sissiness and tomboyishness in relation to sibling characteristics. *Journal of Genetic Psychoiogy, 88*, 213–244.

Koch, R., & Koch, K. J. (1974). *Understanding the mentaliy retarded child: A new approach*. New York: Random House.

Koff, T. H. (1980). *Hospice: A caring community*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kohl, H. (1968). *36 children*. New York: Norton.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: A developmental view. School Review, 74, 1–30.

Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *New Directions for Child Development, 2*.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.

Kohn, M. L., & Schooler, C. (1980). Job complexity and adult personality. In N. J. Smelser & E. H. Erikson

(Eds.), *Theories of work and love in adulthood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kohn, M. L., & Schooler, C. (1978). The reciprocal effects of the substantive complexity of work and intellectual flexibility: A longitudinal assessment. *American Journal of Sociology, 84*, 24–52.

Kohn, M. L., & Schooler, C. (1983). *Work and personality: Inquiry into the impact of social stratification*. Norwood, NJ: Ablex.

Kohn, R. R. (1985). Aging and age-related diseases: Normal processes. In H. A. Johnson (Ed.), *Relations between normal aging and disease* (pp. 1–43). New York: Raven.

Komarovsky, M. (1964). *Blue-collar marriage*. New York: Random House.

Komner, M., & Shostak, M. (February 1987). Timing and management of birth among the !Kung: Biocultural interaction and reproductive adaptation. *Cultural Anthropology, 2*(1), 11–28.

Kompara, D. R. (1980). Difficulties in the socialization process of stepparenting. *Family Relations, 29*, 69–73.

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*, 343–354.

Korner, A. F. (1987). Preventive intervention will high-risk newborns: Theoretical, conceptual, and methodological perspectives. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*. New York: Wiley.

Kosberg, L. (1988). Preventing elder abuse: Identification of high risk factors prior to placement decisions. *The Gerontologist, 28*, 43–50.

Kovar, M. G. (Ed.) (August 1992). Morality among minority populations in the United States. *American Journal of Public Health, 82*(8), 1168–1170.

Kozol, J. (1970). *Death at an early age*. New York: Bantam Books.

Kravitz, S. L., Pelaez, M. B., & Rothman, M. B. (1990). Delivering services to elders: Responsiveness to populations in need. In S. A. Bass, E. A. Kutza, & F. M. Torres-Gil (Eds.). *Diversity in Aging*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Kreppner, K., & Lerner, N. (Eds.). (1989). *Family systems and life-span development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kreppner, K., Paulsen, S., & Schuetz, Y. (1982). Infant and family development: From triads to tetrads. *Human Development, 25*(6), 373–391.

Kropp, J. P., & Haynes, O. M. (1987). Abusive and nonabusive mothers' ability to identify general and specific emotion signals of infants. *Child Development, 58*, 187–190.

Krucoff, C. (March-April 1994). Use'em or lose'em. *Saturday Evening Post*, pp. 34–35.

Kubler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: Macmillan.

Kubler-Ross, E. (1975). *Death: The final stage of growth*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kuhl, P. K., & Meltzoff, A. N. (1988). Speech as an intermodel object of perception. In A. Yonas (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 20. Perceptual development in infancy* (pp. 235–266). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kurdek, L., & Schmitt, J. (1986). Early development of relationship quality in heterosexual married, heterosexual cohabiting, gay, and lesbian couples. *Developmental Psychology, 48*, 305–309.

Kushner, H. S. (1981). When bad things happen to good people. New York: Schocken Books.

Kutza, E. (1981). *The benefits of old age: Social welfare policy for the elderly*. Chicago: University of Chicago Press.

Labouvie-Vief, G. (1984). Chapter in M. L. Commons, F. A. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescence and adult cognitive development*, New York: Praeger.

Labouvie-Vief, G. (1985). Intelligence and cognition. In J. Birren & K. Schaie (Eds.) *Handbook of the psychology of aging* (2nd ed., pp. 500–530) New York: Van Nostrand Reinhold.

Labouvie-Vief, G. (1987). Article in *Psychology and Aging, 2*.

Labouvie-Vief, G., & Schell, D. A. (1982). Learning and memory in later life. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Labov, W. (1970). The logic of nonstandard English. In F. Williams (Ed.), *Language and poverty*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development, 59*, 986–992.

Lamaze, F. (1970). *Painless childbirth: The Lamaze method*. Chicago: Regnery.

Lamb, M. E. (1979). Paternal influences and the father's role. *American Psychologist, 34*, 938–943.

Lamb, M. E. (1987). *The father's role*: Cross-cultural perspectives. New York: Wiley.

Lamb, M., & Lamb, J. (1976). The nature and importance of the father-infant relationship. *Family Coordinator, 4*(25), 379–386.

Lang, A. (1987). Nursing of families with an infant who requires home apnea monitoring. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 10*, 122–133.

Lapsley, D., Rice, K., & Shadid, G. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 286–294.

Larson, R. (1978). Thirty years of research on the subjective well-being of older Americans. Journal of Gerontology, 33, 109–125.

La Rue, A., & Jarvik, L. F. (1982). Old age and behavioral changes. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

La Salle, A. D., & Spokane, A. R. (September 1987). Patterns of early labor force participation of Ame-

rican women. *Career Development Quarterly*, pp. 55–65.

Latham, M. C. (1977). Infant feeding in national and international perspective: An examination of the decline in human lactation, and the modern crisis in infant and young child feeding practices. *Annals of the New York Academy of Sciences, 300*, 197–209.

Laumann, E. (1994). *The social organization of sexuality*. Chicago: University of Chicago Press.

Laver, J., & Laver, R. (1985). Marriages made to last. *Psychology Today, 19*(6), 22–26.

Lawton, M. P., Brody, E., & Saperstein, A. (1989). A controlled study of respite service for care-givers of Alzheimer's patients. *The Gerontologist, 29*, 8–16.

Lazarus, R. S. (July 1981). Little hassles can be hazardous to health. *Psychology Today*, pp. 58–62.

Learman, L. A., et al. (1991). Pygmalion in the nursing home: The effects of care-giver expectations on patient outcomes. *Journal of the American Medical Association, 265*, 36.

Leboyer, F. (1976). *Birth without violence*. New York: Knopf.

Lee, G. R. (1988). Marital satisfaction in later life: The effects of nonmarital roles. *Journal of Marriage and the Family, 50*, 775–783.

Lehane, S. (1976). *Help your baby learn*. Endlewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lehman, D., & Nisbett, R. (1990). A longitudinal study of the effects of undergraduate training on reasoning. *Developmental Psychology, 26*, 952–960.

Leo, J. (April 9, 1984). The revolution is over. *Time*, pp. 74–83.

Lerner, R. (1990). Plasticity, person-context relations and cognitive training in the aged years: A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology, 26*, 911–915.

Lerner, R. M., Orlos, J. B., & Knapp, J. R. (1976). Physical attractiveness, physical effectiveness and self-concept in late adolescence. *Adolescence, 11*, 313–326.

Lester, B. M., Als, H., & Brazelton, T. B. (1982). Regional obstetric anesthesia and newborn behavior: A reanalysis toward synergistic effects. *Child Development, 53*, 687–692.

Lester, B. M., & Brszelton, T. B. (1982). Cross-cultural assessment of neonatal behavior. In D. Wagner & H. Stevenson (Eds.), *Cultural perspectives on child development*. San Francisco: Freeman.

Lester, B. M., & Dreher, M. (1989). Effects of marijuana use during pregnancy on newborn cry. *Child Development, 60*, 765–771.

Letteri, C. A. (1985). Teaching students how to learn. *Theory into Practice*, pp. 112–122.

Levine, L. E. (1983). Mine: Self-definition in two-year-old boys. *Developmental Psychology, 19*, 544–549.

LeVine, R. (1989). Cultural influences in child development: In William Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass.

LeVine, R. A. (1990). Enculturation: A biosocial perspective on the development of self. In D. Cichetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 99–117). Chicago: University of Chicago Press.

Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.

Levinson, D. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist, 41*, 3–13.

Levinson, D. (1990). *The seasons of a woman's life: Implications for women and men*. Presented at the 98th annual convention of the American Psychological Association, Boston.

Levinson, H. (1983). A second career: The possible dream. *Harvard Business Review*, pp. 122–129.

Levy, B., Wilkinson, F., & Marine, W. (1991). Reducing neonatal mortality rate with nurse-midwives. *American Journal of Obstetrics and Gynecology, 109*(1), 50–58.

Levy, G. D., & Carter, D. B. (1989). Gender schema, gender constancy and gender-role knowledge: The roles of cognitive factors in preschoolers' gender-role stereotype attributions. *Developmental Psychology, 25*(3), 444–449.

Levy, S. M. (1978). Temporal experience in the aged: Body integrity and social milieu. *International Journal of Aging and Human Development, 9(4)*, 319–343.

Lewis, J. M., Owen, M. T., & Cox, M. J. (1988). The transition to parenthood: III, Incorporation of the chold into the family. *Family Process, 237*, 411–421.

Lewis, M. (1987). Social development in infancy and early childhood. In J. Osofsky (Ed.), Handbook of infant development. New York: Wiley.

Lewis, M. Self-conscious emotions. (1995). *American Scientist, 83*, 68–78.

Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum Press.

Lewis, M., & Feinman, S. (Eds.) (1991). *Social influences and socialization in infancy*. New York· Plenum.

Lewis, M., & Feiring, C. (1989). Infant, mother, and mother-infant interaction behavior and subsequent attachment. *Child Development, 60*, 831–837.

Lewis, M., & Feiring, C., & Kotsonis, M. (1984). The social network of the young child: A developmental perspective. In M. Lewis (Ed.), *Beyond the dyad: The genesis of behavior*. New York: Plenum.

Lewis, M., & Rosenblum, L. (Eds.) (1974). *The effect of the infant on its caregiver*. New York: Wiley.

Liebenberg, B. (1967). Expectant fathers. *American Journal of Orthopsychiatry, 37*, 358–359.

Lieberman, M. A., & Tobin, S. S. (1983). *The experience of old age: Stress, coping and survival*. New York: Basic Books.

Liem, R. (December 1981). Unemployment and mental health implications for human service policy. *Policy Studies Journal, 10*, 350–364.

Lisina, M. I., & Neverovich, Y. Z. (1971). Development of movements and formation of motor habits. In A. Z. Zaporozlets & D. B. Elkonin (Eds.), The psychology of preschool children. Cambridge, MA: MIT Press.

Livson, F. (1976). Patterns of personality development in middle-aged women: A longitudinal study. *International Journal of Aging and Human Development, 1*, 107–115.

Livson, N., & Peskin, H. (1980). Perspectives on adolescence from longitudinal research. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

Lloyd, B. (1987). Social representations of gender. In J. Bruner & H. Haste (Eds.). *Making sense: The child's construction of the world*. London: Methuen.

Lockman, J. J., and Thelan, E. (1993). Developmental biodynamics: Brain, body, behavior connections. *Child Development, 64*, 953–959.

Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lombardi, J. (September 1990). Head Start: the nation's pride, a nation's challenge. *Young Children*, pp. 22–29.

Londerville, S., & Main, M. (1981). Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology, 17*, 289–299.

Long, H. B., & Rossing, B. E. (June 1978). Tuition waivers for older Americans. *Lifelong Learning: The Adult Years*, pp. 10–13.

Longino, C. F. (1987). *The oldest Americans: State profiles for data-based planning*. Coral Gables, FL: University of Miami department of Sociology.

Lopata, H., Heinemann, G. G., & Baum, J. (1982). Loneliness: Antecedents and copying strategies in the lives of widows. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 310–326). New York: Wiley.

Lopata, H. Z. (1975). Widowhood: Societal factors in life-span disruptions and alterations. In N. Datan & L. H. Ginsberg (Eds.), *Life-span developmental psychology: Normative life crisis*. New York: Academic Press.

Lopata, H. Z. (1979). *Women as widows: Support systems*. New York: Elsevier.

Lopata, H. Z., & Barnewolt, D. (1984). The middle years: Changes and variations in social role commitments. In G. Baruch & J. Brooks-Gunn (Eds.). Women in midlife (pp. 83–108). New York: Plenum.

Lord, I. J., Scherschel, P. M., Thornton, J., Moore, L. J., & Quick, B. E. (October 5, 1987). Desperately seeking baby. *U. S. News & World Report*, pp. 58–64.

Lord, M. (June 12, 1995). Feathering a shared nest. *U. S. News & World Report*, pp. 86–88.

Lorenz, K. Z. (1952). King Solomon's ring. New York: Crowell.

Lourie, I. S., Campgiia, P., James, L. R., & Dewitt, J. (1979). Adolescent abuse and negiect: The role of runaway youth programs. *Children Today, 8*, 27–40.

Lovaas, O.I. (1962). Effect of exposure to symbolic aggression on aggressive behavior. *Child Development, 32*, 37–44.

Lowenthal, M. F., Thurnher, M., Chiriboga, D., & Associates. (1977). *Four stages of life*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lozoff, B. (1989). Nutrition and behavior. *American Psychologist, 44*(2), 231–236.

Lubic, R. W., & Ernst, E. K. (1978). The childbearing center: An alternative to conventional care. *Nursing Outlook, 26*, 754–760.

Lucariello, J., & Nelson, K. (1987). Remembering and planning talk between mothers and children. *Discourse Processes, 10*, 219–235.

Luckey, I. (1994). African American elders: The support network of generational kin. *Families in Society: Journal of Contemporary Human Services, 75*(2), 33–36.

Maccoby, E. E. (March 15, 1979). *Parent-child interaction*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development.

Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Maccoby, E. E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development, 55*, 317–328.

Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist, 45*, 513–520.

Maccoby, E. E., & Feldman, S. S. (1972). Mother-attachment and stranger-reactions in the third year old life. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 37*(1, Serial No. 146).

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development, 51*, 964–980.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.

MacFarlane, A. (February 1978). What a baby knows. *Human Nature, 1*, 81–86.

MacGregor, S. N., Keith, L. G., Chasnoff, I. J., Rosner, M. A., Chisum, G. M., Shaw, P., & Minogue, J. P. (1987). Cocaine use during pregnancy: Adverse perinatal outcome. *American Journal of Obstetrics and Gynecology, 1*(57), 66–90.

Mack, J., & Hickler, H. (1981). *Vivienne: The life suicide of an adolescent girl*. Boston: Little, Brown.

Mackenzie, C. (1978). Gray panthers on the prowl. In R. Gross, B. Gross, & S. Seidman (Eds.), *The new old: Struggling for decent aging*. Garden City, NY: Anchor Press/Douleday.

Madden, J. D., Payne, T. F., & Miller, S. (1986). Maternal cocaine abuse and effect on the newborn. *Pediatrics, 77,* 209–211.

Madsen, M. C. (1971). Developmental and cross-cultural differences in the cooperative and competitive behavior of young children. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 2,* 365–371.

Madsen, M. C., & Shapira, A. (1970). Cooperative and competitive behavior of urban Afro-American, Mexican-American, and Mexican village children. *Developmental Psychology, 3,* 16–20.

Maehr, M. L., & Breskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment.* Lexington, MA: D. C. Heath.

Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation.* New York: Basic Books.

Makin, J. W., & Porter, R. H. (1989). Attractiveness of lactating females' breast odors to neonates. *Child Development, 60,* 803–810.

Mandell, F., McClain, M., & Reece, R. (1987). Sudden and unexpected death. *American Journal of Diseases of Children, 141,* 748–750.

Mandler, J. M. (1983). Representation. In J. H. Flavell & E. M. Markham (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (Vol. 3). New York: Wiley.

Mandler, J. M. (1988). How to build a baby: On the development of an accurate representational system. Cognitive Development, 3, 113–136.

Mandler, J. M. (May–June 1990). A new perspective on cognitive development in infancy. *American Scientist, 78,* 236–243.

Mandler, J. M. (1992). Commentary. *Human Development,* 35, 246–253.

Manton, K., Blazer, D., & Woodbury, M. (1987). Suicide in middle age and later life: Sex and race specific life table and chart analyses. *Journal of Gerontology, 42,* 219–227.

Manning, B. H., & White, C. S. (1990). Task-relevant private speech as a function of age and sociability. *Psychology in the Schools, 27,* 365–372.

Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed)., Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley.

Marcoen, A., Goossens, L., & Caes, P. (1987). Loneliness in prethrough adolescence: Exploring the contribution of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence, 16.*

Marcus, G. F., Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, T. J., & Ku Fei, T. J. (1992). Overregularization in language acquisition. *Monographs of Society for Research in Child Development, 57*(4), Serial No. 228, 1–164.

Maret, F., & Finlay, B. (1984). The distribution of household labor among women in dual-earner families. *Journal of Marriage and the Family,* 357–364.

Marieskind, H. I. (1989). Caesarean section in the United States: Has it changed since 1979? In *An evaluation of Caesarean sections in the United States.* U. S. Department of Health, Education, & Welfare.

Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 377–392.

Martin, C. L. (1989). Children's use of gender-related information in making social judgments. *Developmental Psychology, 25*(1), 80–88.

Martin, C. L. (1990). Attitudes and expectations about children with nontraditional and traditional gender roles. *Sex Roles, 22*(3/4), 151.

Martin, C. L., & Halverson, C. F., Jr. (1981). A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children. *Child Development, 52,* 1119–1134.

Marzoff, D. P., & DeLoache, J. S. (1994). Transfer in young children's understanding of spatial representations. *Child Development, 65,* 1–15.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (May 1979). Burned-out cops and their families. *Psychology Today,* pp. 59–62.

Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper & Brothers.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Princeton, NJ: Van Nostrand Reinhold.

Maslow, A. H. (1979). The journals of A. H. Maslow. (R. J. Lowry & B. G. Maslow, Eds.). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Mason, R. P. (1993). Aluminium in Alzheimer's disease. *Journal of the American Medical Association, 270* (15), 1868.

Masters, W. H., Johnson, P. E., & Kolodney, R. C. (1982). *Human sexuality* (2nd ed.). Boston: Little, Brown.

Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development, 49,* 547–556.

Matthews, K., & Rodin, J. (1989). Women's changing work roles: Impact on health, family and public policy. *American Psychologist, 44,* 1389–1393.

Matthews, S. H., & Rosner, T. T. (February 1988). Shared filial responsibility: The family as the primary care-giver. *Journal of Marriage and the Family. 50,* 185–195.

Matthews, S., Werkner, J., & Delaney, P. (1989). Relative contributions of help by employed and non-employed sisters to their elderly parents. *Journal of Gerontology, 44,* S36–44.

Maurer, D., & Maurer, C. (1988). *The world of the newborn.* New York: Basic Books.

May, R. (1986). *Politics and innocence*: A humanistic debate. Dallas, TX: Saybrook, & New York: Norton.

McBean, L. D., Forgac, T., & Finn, S. C. (June 1994). Osteoporosis: Visions for care and prevention – A conference report. *Journal of the American Dietic Association, 94*(6), 668–671.

McBride, A. (1990). Mental health effects of women's multiple roles. American Psychologist, 45, 381–384.

McBride, S. L. (Fall 1990). Maternal moderation of child care: The role of maternal separation anxiety. *New Directions for Child Development, 49*, 53–70.

McCall, R. B., Eichorn, D. H., & Hogarty, P. S. (1977). Transitions in early mental development. *Monographs of the Society Research in Child Development, 42*(3, Serial No. 171), 1–75.

McCartney, K., Harris, M. J., & Bernieri, F. (1990). Growing up and growing apart: A developmental meta-analysis of twin studies. *Psychological Bulletin, 107*, 226–237.

McCary, J. L. (1978). *Human sexuality* (3rd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.

McClelland, D. C. (1955). Some social consequences of achievement motivation. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 3). Lincoln: Universaty of Nebraska Press.

McCord, W., McCord, J., & Zola, I. K. (1959). *Origins of crime*. New York: Columbia University Press.

McCrae, R. (1989). Age differences and changes in the use of coping mechanisms. *Journal of Gerontology, 44*, P161–169.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1984). *Emerging lives, enduring dispositions: Personality in adulthood*. Boston: Little, Brown.

McCreadie, C., & Tinker, A. (1993). Review: Abuse of elderly people in the domestic setting: A UK perspective. *Age and Aging, 22*, 65–69.

McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development, 52*, 785–797.

McGoldrick, M. (1980). The joining of families through marriage: The new couple. In E. A. Carter & M. McGoldrick (Eds.), *The family life cycle*. New York: Gardner Press.

McGraw, M. (1935). *Growth: A study of Johnny and Timmy*. New York: Appleton-Century.

McKnew, D. H., Jr., Cytryn, L., & Yahraes, H. (1983). *Why isn't Johnny crying? Coping with depression in children*. New York: Norton.

McKusick, Y. (1986). *Mendelian inheritance in man* (7th ed.). Baltimore: John Hopkins University Press.

McLanahan, S., & Booth, K. (1989). Mother-only families: Problems, prospects, and politics. *Journal of Marriage and the Family, 51*, 557–580.

McLoughlin, M., Shryer, T. L., Goode, e. E., & McAuliffe, K. (August 8, 1988). Men vs. women. *U. S. News World & Report*.

McLoyd, V. C., & Wilson, L. (1990). Maternal behavior, social support, and economic conditions as predictors of distress in children. *New Directions for Child Development, 46*, 49–69.

McLoyd, V. C., et al. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development, 65*, 562–589.

McNeil, D. (1972). *The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper & Row.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Mead, M. (January 1972). A new understanding of childhood. *Redbook*, p. 49ff.

Mead, M., & Newton, N. (1967). Cultural pattering of perinatal behavior. In S. A. Richardson & A. F. Guttermacher (eds.), *Childbearing: Its social and psychological aspects*. Baltimore: Williams & Wilkins.

Meadow, K. P. (1975). The development of deaf children. In E. M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research* (Vol. 5). Chicago: University of Chicago Press.

Meltzoff, A. N. (1988a). Infant imitation and memory: Nine month olds in immediate and deferred tests. *Child Development, 59*, 217–225.

Meltzoff, A. N. (1988b). Infant imitation after a 1-week delay: Long-term memory foe novel acts and multiple stimuli. *Developmental Psychology, 24*(4), 470–476.

Meltzoff, A. N., & Borton, R. W. (1979). Intermodel matching by human neonates. *Nature, 282*, 403–404.

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1989). Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms. National Institute of Child Health and Human Development (HD-22514).

Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1989). Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms. *Developmental Psychology, 25*(6), 954–962.

Merriman, W. E. (1987). *Lexical contrast in toddlers: A re-analysis of the diary evidence*. Paper presented at the biennial meeting of the Society of Research in Child Development, Baltimore.

Mervis, C. B. (1987). Child-basic object categories and early lexical development. In U. Neisser (Ed.), *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. London: Cambridge University Press.

Metcoff, J., Costiloe, J. P., Crosby, W., Bentle, L., Seshachalam, D., Sandstead, H. H., Bodwell, C. E., Weaver, F., & McClain, P. (1981). Maternal nutrition and fetal outcome. *American Journal of Clinical Nutrition, 34*, 708–721.

Meyer, B. J. F. (1987). Reading comprehension and aging. In K. W. Schaie (Ed.), *Annual review of gerontology and geriatrics* (Vol. 7) New York: Springer-Verlag.

Meyer, P. H. (1980). Between families: The unattached young adult. In E. A. Carter & M. McGoldrick (Eds.), *The family life cycle*. New York: Gardner Press.

Miles, M. S. (1984). Helping adults mourn the death of a child. In H. Wass & C. A. Corr (Eds.), *Childhood and death*. Washington, DC: Hemisphere.

Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67,* 371–378.

Miller, B. (1990). Gender differences in spouse caregiver strain: Socialization and role explanations. *Journal of Marriage and the Family, 52,* 311–321.

Miller, B. C., McCoy, J. K., Olson, T. D., & Wallace, C. M. (1986). Parental discipline and control attempts in relation to adolescent sexual attitudes and behavior. *Journal of Marriage and the Family, 48,* 503–512.

Miller, B. C., & Sneesby, K. R. (1988). Educational correlates of adolescents' sexual attitudes and behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 17,* 521–530.

Miller, B. D. (Spring 1995). Percepts and practices: Researching identity formation among Indian Hindu adolescents in the United States. *New Directions for Child Development, 67,* 71–85.

Miller, J., Schooler, C., Kohn, M. L., & Miller, R. (1979). Women and work: The psychological effects of occupational conditions. *American Journal of Sociology, 85,* 66–94.

Miller, M. (1982). *Gray power: A survival manual for senior citizens.* Paradise, CA: Dust Books.

Miller, P. (1989). Theories of developmental psychology (2nd ed.). New York: Freeman.

Miller, P. H., & Aloise, P. A. (1989). Young children's understanding of the psychological causes of behavior: A review. *Child Development, 60,* 257–285.

Miller, P. J., Mintz, J., Hoogstra, L., Fung, H. J., & Potts, R. (1992). The narrated self: Young children's construction of self in relation to others in conversational stories of personal experience. *Merrill-Palmer Quarterly, 38*(1), 45–67.

Miller, S. K. (1993). Alzheimer's gene "the most important ever found." *New Scientist, 139*(1887), 17.

Millstein, S. G. (Winter 1990). Risk factors for AIDS among adolescents. In W. Gardner, S. G. Millstein, & B. L. Wilcox (Eds.), *New Directions for Child Development: Vol. 50. Adolescents in the AIDS epidemic.* San Francisco: Jossey-Bass.

Millstein, S. G. (Winter 1990). Risk factors for AIDS among adolescents. In W. Gardner, S. G. Millstein, & Brian L. Wilcox (Eds.). *New Directions for Child Development, 50,* 3–4.

Miringoff, N. (February 1987). A timely and controversial article. *Zero to Three,* p. 26.

Mock, N. B., Bertrand, J. T., & Mangani, N. (1986). Correlates and implications of breastfeeding practices in Bas Zaire. *Journal of Biosocial Science, 18,* 231–245.

Money, J. (1980). *Love and love sickness: The science of sex, gender differences and pair-bonding.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Monmaney, T. (May 16, 1988). Preventing early births. *Newsweek.*

Montagu, M. F. (1950). Constitutional and prenatal factors in infant and child health. In M. J. Senn (Ed.), *Symposium on the healthy personality*: New York: Josiah Macy Jr. Foundation.

Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families all of the time. *Journal of Early Adolescence, 3,* 83–103.

Montemayor, R., & Brownlee, J. R. (1987). Fathers, mothers and adolescents: Gender-based differences in parental roles during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16,* 281–292.

Moore, K. (1988). *The developing human: Clinically oriented embryology* (4th ed.) Philadelphia: Saunders.

Moore, G. (June 1984). The superbaby myth. *Psychology Today,* pp. 6–7.

Moore, M. K., Borton, R., & Darby, B. L. (1978). Visual tracking in young infants: Evidence for object permanence? Journal of Experimental Child Psychology, 25, 183–198.

Moore, W. E. (1969). Occupational socialization. In D. A. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally.

Mor, V., Sherwood, S., & Gutkin, C. (1986). A national study of residential care for the aged. *The Gerontologist, 26,* 405–416.

Morgan, D. (1989). Adjusting to widowhood: Do social network really make it easier? *The Gerontologist, 29,* 101–107.

Morgan, L. (1984). Changes in family interaction following widowhood. *Journal of Marriage and the Family, 46*(2), 323–331.

Morrison, D. M. (1985). Adolescent contraceptive behavior: A review. *Psychological Bulletin, 98,* 538–568.

Moses, B. (March 1983). The 59-cent dollar. *Vocational Guidance Quarterly.*

Mosher, W. D., & Pratt, W. F. (1990). Fecundity and infertility in the United States, 1965–88. *Advanced Data from Vital and Health Statistics, 192.* Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.

Motenko, A. (1989). The frustrations, gratifications, and well-being of dementia care-givers. *The Gerontologist, 29,* 166–172.

Mueller, E., & Lucas, T. (1975). A developmental analysis of peer interaction among toddlers. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *Peer relations and friendship.* New York: Wiley.

Muir, D., & Field, J. (1979). Newborn infants orient to sounds. *Child Development, 50,* 431–436.

Murphy, J., & Florio, C. (1978). Older Americans: Facts and potential. In R. Gross, B. Gross, & S. Seidman (Eds.), *The new old: Struggling for decent aging.* Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.

Murphy, L. B. (1962). *The widening world of childhood: Paths toward mastery.* New York: Basic Books.

Murphy, P. A. (1993). Preterm birth prevention programs: A critique of current literature. *Journal of Nurse-Midwifery, 38*(6), 324–335.

Murray, A., Dolby, R., Nation, R., & Thomas, D. (1981). Effects of epidural anaesthesia on newborns and their mothers. *Child Development, 52,* 71–82.

Murstein, B. I. (1980). Mate selection in the 1970s. *Journal of Marriage and the Family, 42*, 777–789.
Murstein, B. I. (1983). Marital choice. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Murstein, B. I., Chaplin, M. J., Heard, K. V., & Vyse, S. A. (1989). Sexual behavior, drugs, and relationship patterns on a college campus over thirteen years. Adolescence, 24 125–139.
Musick, J. S. (Fall 1994). Directions: Capturing the childbearing context. *SRCD Newsletter*, pp. 1, 6–7.
Mussen, P. H., Conger J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York: Harper & Row.
Muuss, R. E. (Summer 1986). Adolescent eating disorder: Bulimia. *Adolescence*, pp. 257–267.
Myers, N. A., Clifton, R. K., & Clarkson, M. G. (1987). When they were very young: Among-thress remember two years ago. *Infant Behavior and Development, 10*, 123–132.
Myers, N. A., & Perlmutter, M. (1978). Memory in the years from two to five. In P. Ornstein (Ed.), *Memory development in children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Myers, R. E., & Myers, S. E. (1978). Use of sedative, analgesic, and anesthetic drugs during labor and delivery: Bane or boon? *American Journal of Obstetrics and Gynecology, 133*, 83.
Naeye, R. L. (1979). Weight gain and the outcome of pregnancy. *American Journal of Obstetrics and Gynecology, 135*, 3.
Naeye, R. L. (1980). Abruptio placentae and placenta previa: Frequency, perinatal mortalty, and cigarette smoking. *Obstetrics and Gynecology, 55*, 701–704.
Naeye, R. L. (1981). Influence of maternal cigarette smoking during pregnancy on fetal and childhood growth. *Obstetrics and Gynecology, 57*, 18–21.
National Association for the Education of Young Children (1986). *NAEYC position statement on developmentally appropriate practice in early childhood programs: Birth through age eight*. Washington, DC: NAEYC.
National Center for Health Statistics. (1984). Trends in teenage childbearing, United States 1970–81. Vital and Health Statistics (Series 21, No. 41). U. S. Department of Health and Human Services.
National Center for Health Statistics. (June 3, 1987). Advance report of final marriage statistics, 1984. *Monthly Vital Statistics Report, 36*(2).
National Center for Health Statistics. (June 29, 1989). *Monthly Vital Statistics Report,38*(3). Washington, DC: National Center for Health Statistics.
National Center for Health Statistics (1990). *Health, United States, 1989*. Hyattsville, MD: Public Health Service.
National Center for Health Statistics. (August 1990). Advance report of final natality statistics, 1988. *Monthly Vital Statistics Report, 38*(4 Supplement). Hyattsville, MD: Public Health Service.
National Center for Health Statistics. (November 28, 1990). Advance report of final mortalty statistics, 1988. *Monthly Vital Statistics Report, 39*(7). Hyattsville, MD: Public Health Service.
National Center for Health Statistics. (1991a). Births, marriages, divorces, and deaths for January 1991. *Monthly Vital Statistics Report, 40*(1). Hyattsville, MD: Public Health Service.
National Center for Health Statistics. (1991b). Advance report of final divorce statistics, 1988. *Monthly Vital Statistics Report, 39* (12, Supplement 2). Hyattsville, MD: Public Health Service.
National Center for Health Statistics. (1995). *Monthly vital statistics report* (March 22, 1995), 43, 6(S), 5.
National Dairy Council. (1977). Nutrition of the elderly. *Dairy Council Digest, 48*, 1.
National Institute on Drug Abuse. (1984). Student drug use in America: 1975–1983. Washington, DC: Government Printing Office.
National Institute on Drug Abuse. (1987). *National trends in drug use and related factors among American high school students and young adults, 1975–1986*. U. S. Department of Health & Human Services.
National Institute on Drug Abuse. (1989). *National trends in drug use and related factors among American high school students and young adults, 1975–1988*. U. S. Department of Health & Human Services.
Neimark, E. D., (1975). Intellectual development during adolescence. In F. D. Horrowitz (Ed.), *Review of child development* (Vol. 4). Chicago: University of Chicago Press.
Nelson, K. (1974). Concept, word and sentence: Interrelations in acquisition and development. *Psychological Review, 81*, 267–285.
Nelson, K. (1981). Individual differences In language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology, 17*, 170–187.
Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Nelson, K. (September 1987). What's in a name? Reply to Seidenberg and Petitto. *Journal of Experimental Psychology, 116*(3), 293–296.
Nelson, K., Fibush, R., Hudson, J., & Lucariello, J. (1983). Scripts and the development of memory. In M. T. C. Chi (Ed.), *Trends in memory development research*. Basil, Switzerland: Carger.
Nelson, K., & Gruendel, J. M. (1986). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development. In A. Brown & M. Lamb (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Nemeth, R. J., & Browing, J. M. (1985). Son preference and its effects on Korean lactation practices. *Journal of Biosocial Science, 17*, 451–459.
Neugarten, B. (1968/1967). The awareness of middle age. In B. Neugarten (ed.), *Middle age and aging*. Chicago: University of Chicago Press.

Neugarten, B., & Neugarten, D. A. (1987). The changing meanings of age. *Psychology Today, 21*(5), 29–33.

Neugarten, B. L. (1968a). Adult personality: Toward a psychology of the life cycle. In B. L. Neugarten (Ed.), *Middle age and aging*. Chicago: University of Chicago Press.

Neugarten, B. L. (1968b). The awareness of middle age. In B. L. Neugarten (Ed.), *Middle age and aging*. Chicago: University of Chicago Press.

Neugarten, B. L. (1969). Continuities and discontinuities of psychological issues into adult life. *Human Development, 12,* 121–130.

Neugarten, B. L. (1970). The old and the young in modern societies. *American Behavioral Scientist, 14,* 18–24.

Neugarten, B. L. (December 1971). Grow old along with me! The best is yet to be. *Psychology Today,* pp. 45–48ff.

Neugarten, B. L. (1976). *The psychology of aging: An overview*. Washington, DC: American Psychological Association.

Neugarten, B. L. (1977). Personality and aging. In I. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Neugarten, B. L. (1978). the wise of the young-old. In R. Gross, B. Gross, & S. Seidman (Eds.), The new old: Struggling for decent aging. Garden City, NY: Anchor Books/Doubleday.

Neugarten, B. L. (1979). Time, age and the life cycle. *American Journal of Psychiatry,136*, 887–894.

Neugarten, B. L. (February 1980). Must everything be a midlife crisis? *Prime Time*, pp. 263–264.

Neugarten, B. L., & Moore, J. W. (1968). The changing age status system. In B. L. Neugarten (Ed.). *Middle age and aging*. Chicago: University of Chicago Press.

Neugarten, B. L., & Neugarten, D. A. (May 1987). The changing meaning of age. *Psychology Today, 21*, 28–33.

Neugarten, B. L., Wood, V., Kraines, R., & Loomis, B. (1968). Women's attitudes toward the menopause. In B. L. Neugarten (Ed.), *Middle age nad aging*. Chicago: University of Chicago Press.

New, R. (1988). Parental goals and Italian infant care. In R. B. LeVine, P. Miller, & M. West (Eds.), *New Directions of Child Development: Vol. 40, Parental behavior in diverse societies* (pp. 51–63). San Francisco: Jossey-Bass.

New, R. (1990). Excellent early education: A city in Italy Has it. *Young Children, 45*(6), 11–12.

Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1989). Substance use and abuse among children and teenagers. *American Psychologist, 44*, 242–248.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology, 28*(5), 933–940.

Newman, B. M. (1982). Mid-life development. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Newman, L. S. (1990). Intentional and unintentional memory in young children: Remembering vs. playing. Journal of Experimental Child Psychology, 50, 243–258.

Newman, L., & Buka, S. (Spring 1991). Clipped wings. *American Educator*, pp. 27–33, 42.

Newsweek. (November 15, 1976). New science of birth, pp. 62–64.

Newsweek. (February 11, 1980). The children of divorce, pp. 58–63.

New York Times. (August 1, 1989). Causal drug use is sharply down. P. A14.

New York Times. (March 4, 1991). Schools are not families. Editorial, p. A16.

Ney, P. G. (1988). Transgenerational child abuse. *Child Psychiatry and Human Development, 18,* 151–168.

Nichols, P. L., & Chen, T. C. (1981). *Minimal brain dysfunction: A prospective study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nilsson, L. (1990). *A child is born*. New York: Delacorte.

Nock, S. (1982). The life-cycle approach to family analysis. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 636–651).

Nugent, J. K. (November 1994). Cross-cultural studies of child development: Implications for clinicians. *Zero to Three*, p. 6.

Nugent, J. K., Greene, S., & Mazor, K. (October 1990). *The effects of maternal alcohol and nicotine use during pregnancy on birth outcome*. Paper presenred at Bebe XXI Simposio International, Lisbon, Portugal.

Nutrition Today. (1992). Alcohol use during pregnancy: A report by the American Council on Science and Health. Reprint.

Oakley, A., & Richards, M. (1990). Women's experiences of Caesarean delivery. In J. Garcia, R. Kilpatrick, & M. Richards (Eds.), *The politics of maternity care*. Oxford: Clarendon Press.

OB/GYN News. (June 15–30, 1984). In-vitro fertilization comes of age: Issues still unsettled, 19(12), 3.

O'Brien, M., & Nagle, K. J. (1987). Parents' speech to toddlers: The effect of play context. *Journal of Language Development, 14*, 269–279.

O'Bryant, S. L. (February 1988). Sibling support and older widows' wellbeing. *Journal of Marriage and the Family, 50* 173–183.

Ochs, A., Newberry, J., Lenhardt, M., & Harkins, S. (1985). Neural and vestibular aging assiociated with falls. In J. Birren & K. Schaie (Eds.), *The handbook of the psychology of aging* (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.

Ochs, E. (1986). Introduction. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

O'Connor-Francoeur, P. (April 1983). *Children's concepts of health and their health behavior.* Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.

Offer, D., Ostrov, E., Howard, K., & Atkinson, R. (1988). *The teenage world: Adolescents' self-image in ten countries.* New York: Plenum Medical, 1988.

O'Hara, M., Zekoski, E., Philipps, & Wright, E. (1990). Controlled prospective study of postpartum mood disorders: Comparison of childbearing and nonchildbearing women. *Journal of Abnormal Psychology, 99,* 3–15.

O'Heron, C. A., & Orlofsky, J. L. (1990). Stereotypic and nonstereotypic sex role trait and behavior operations, gender identity and psychological adjustment. *Journal of Personality and Socuial Psychology, 58*(1), 134–143.

Ohlsson, A., Shennan, A. T., & Rose, T. H. (1987). Review of causes of perinatal mortality in a regional center, 1980–84. *American Journal of Obstetrics and Gynecology, 1*(57), 443–445.

Oktay, J. A., & Volland, P. J. (1981). Community care program for the elderly. *Health and Social Work, 6,* 41–46.

Okun, B. F. (1984). *Working with adults: Individual, family and career development.* Monterey, CA: Brooks/Cole.

O'Leary, K. D., & Smith, D. A. (1991). Marital interactions. *Annual Review of Psychology, 42,* 191–212.

Oller, D. K., & Eilers, R. E. (1988). The role of audition in infant babbling. *Child Development, 59,* 441–449.

Olsho, L. W., Harkins, S. W., & Lenhardt, M. L. (1985). Aging and the auditory system. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (2[nd] ed. p. 332–376). New York: Van Nostrand Reinhold.

Olson, D. H., & Lavee, Y. (1989). Family systems and family stress: A family life cycle perspective. In K. Kreppner & R. M. Lerner (Eds.), *Family systems and life-span development.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olson, M. R., & Haynes, J. A. (1993). Successful single parents. Families in Society: *The Journal of Contemporary Human Services, 74*(5), 259–267.

Olson, S. L., Bates, J. E., & Bayles, K. (1984). Mother-infant interaction and the development of individual differences in children's cognitive competence. *Developmental Psyhology, 20,* 166–179.

Olton, R. M., & Crutchfield, R. S. (1969). Developing the skills of productive thinking. In P. H. Mussen, J. Langer, & M. Covigton (Eds.), *Trends and issues in developmental psychology*: New York: Holt, Rinehart & Winston.

Oni, G. A. (October 1987). Breast-feeding patterns in an urban Nigerian community. *Journal of Biosocial Science, 19*(4), 453–462.

Opie, I., & Opie, P. (1959). *The lore and language of school children.* London: Oxford University Press.

Orlofsky, J. L., & O'Herron, C. A. (1987). Stereotypic and nonstereotypic sex role trait and behavior orientation: Implications for personal adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 1034–1042.

Ornstein, P. A., Naus, M. J., & Liberty, C. (1975). Rehearsal and organizational processes in children's memory. *Child Development, 46,* 818–830.

Ornstein, P. A., Naus, M. J., & Stone, B. P. (1977). Rehearsal training and developmental differences in memory. *Developmental Psychology, 13,* 15–24.

Osofsky, J. D., & Osofsky, H. J. (1984). Psychological and developmental perspectives on expectant and new parenthood. In R. D. Parke (Ed.), *The family: Review of child development research* (Vol. 7). Chicago: University of Chicago Press.

Ostrov, E., Offer, D., & Howard, K. I. (1989). Gender differences in adolescent symptomatology: A normative study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28,* 394–398.

Otto, L. B. (1988). America's youth: A changing profile. *Family Relations, 37,* 385–391.

Ouellette, E. M., et al. (1977). Adverse effects on offspring of maternal alcohol abuse during pregnancy. *New England Journal of Medicine, 297,* 528–530.

Paernow, P. L. (1984). The stepfamily cycle: An experimental model of stepfamily development. *Family Relations, 33,* 355–363.

Palkovitz, R. (1985). Father's birth attendance, early contact and extended contact with their newborns: A critical review. *Child Development, 56,* 392–406.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful thinking.* New York: Basic Books.

Papousek, H. (1961). Conditioned head rotation reflexes in infants in the first three months of life. *Acta Paediatrica Scandinavica, 50,* 565–576.

Paris, S. C., Lindauer, B. K., & Cox, G. I. (1977). The development of inferential comprehension. *Child Development, 48,* 1728–1733.

Parke, R. D. (1972). Some effects of punishment on children's behavior. In W. W. Hartup (Ed.), *The young child: Reviews of research* (Vol. 2). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Parke, R. D. (1979). Perceptions of father-infant interaction. In J. Osofsky (Ed.), Handbook of infant development. New York: Wiley.

Parke, R. D. (1981). *Fathers.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Parke, R. D., & Collmer, C. (1975). Child abuse: An interdisciplinary analysis. In E. M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research* (Vol. 5). Chicago: University of Chicago Press.

Parke, R., & Slahy, R. (1983). The development of aggression. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4). New York: Wiley.

Parke, R. D., & Tinsley, B. J. (1987). Family interaction in infancy. In J. D. Osofsky (Ed.), Handbook

of infant development (2nd ed., pp. 579–641). New York: Wiley.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin, 102, 357–389.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*(4), 611–621.

Parker, W. A. (1980). Designing an environment for childbirth. In B. L. Blum (Ed.), *Psychological aspects of pregnancy, birthing, and bonding*. New York: Human Sciences Press.

Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology, 28*(2), 244–254.

Parmele, A. H., Jr. (1986). Children's illnesses: Their beneficial effects in behavioral development. *Child Development, 57*, 1–10.

Parten, M. B. (1932–33). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*, 243–269.

Pasley, B. K. & Ihinger-Tallman, M. (1989). Boundary ambiguity in remarriage: Does ambiguity differentiate degree of marital adjustment and integration? *Family Relations, 38*, 46.

Pattison, E. M. (1977). The experience of dying. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Paubly, S. T. (1977). Imitative interaction. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies of mother-infant interaction*. London: Academic Press.

Pavlov I. P. (1928). *Lectures on conditioned reflexes*. (W. H. Gantt, Trans). New York: International Publishers.

Peck, R. C. (1968). Psychological developments in the second half of life. In B. L. Neugarten (Ed.), *Middle age and aging*. Chicago: University of Chicago Press.

Peck, R. F., & Berkowitz, H. (1964). Personality and adjustment in middle age. In B. L. Neugarten (Ed.), *Personality in middle and late life: Empirical studies*. New York: Atherton.

Pederson, F., et al. (1979). Infant development in father-absent families. *Journal of Genetic Psychology, 135*, 51–61.

Pediatrics. (1978). Effect of mediciation during labor and delivery on infant outcome, 62, 402–403.

Pediatrics. (1979). The fetal monitoring debate, 63, 942–948.

Pellegrini, A. D. (1987). Rough-and-tumble play: Developmental and educational significance. Educational Psychologist, 22(1), 23–43.

Pelletz, L. (1995). *The effects of an interactive, interpersonal cirriculum upon the development of self in seventh-grade girls*. Ph. D. dissertation, University of Massachusetts, Amherst.

Peretti, P. O., & Wilson, C. (1978). Contemplated suicide among voluntary and involuntary retirees. *Omega, 9*(2), 193–201.

Perkins, S. A. (1977). Malnutrition and mental development. Exceptional Children, 43(4), 214–219.

Perlmutter, M. (1978). What is memory aging the aging of? *Developmental Psychology, 14*, 330–345.

Perlmutter, M., Adams, C., Barry, J., Kaplan, M., Person, D., & Verdonik, F. (1987). Aging & memory. In K. W. Schaie & K. Eisdorfer (Eds.). *Annual review of gerontology and geriatrics* (Vol. 7). New York: Springer.

Perry, D. G., & Bussey, K. (1984). *Social development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Perry, D. G, Willlard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children aggressors. *Child Development, 61*, 1310–1325.

Perry, W. G., Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Perry-Jenkins, M., & Crouter, A. C. (1990). Men's provider-role attitudes: Implications for household work and marital satisfaction. *Journal of Family Issues, 11*(2), 136–156.

Perry-Jenkins, M., & Folk, K. (February 1994). Class, couples, and conflict: Effects of the division of labor on assessments of marriage in dual-earner families. *Journal of Marriage and the Family, 56*, 165–180).

Peterson, A. C., & Taylor, B. (1980). The biological approach to adolescence: Biological change and psychological adaptation. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

Peterson, B. E., & Klohnen, E. C. (1995). Realization of generativity in two samples of women at midlife. *Psychology and Aging, 10*(1), 20–29.

Pfeiffer, D., & Davis, G. (1971). The use of leisure time in middle life. *The Gerontologist, 11*, 187–195.

Pfelffer, J. (Ed.). (1964). *The cell*. New York: Time-Life Books.

Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development, 55*, 2000–2016.

Phillips, D., McCartney, K., Scarr, S., & Howes, C. (February 1987). Selective review of infant day care research: A cause for concern! *Zero to Three*, pp. 18–20.

Phillips, J. L., Jr. (1969). *The origins of intellect: Piaget's theory*. San Francisco: Freeman.

Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Kegan, Paul, Trench & Trubner.

Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. (M. Percy & D. E. Berlyne, Trans). New York: Harcourt Brace.

Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). New York: International Universities Press. (Originally published 1936).

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. (M. Cook, Trans). New York: Basic Books.

Piaget, J. (1962). *Plays, dreams, and imitation*. New York: Norton.

Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child.* (M. Gabain, Trans). New York: Free Press. (Originally published 1932).

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (3rd ed., Vol. 1). New York: Wiley.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development, 15,* 1–12.

Pichitino, J. P. (January 1983). Profile of the single father: A thematic integration of the literature. *Personnel and Guidance Journal,* pp. 295–299.

Pietromonaco, P., Manis, J., & Markus, H. (1987). The relationship pf employment to self-perception and well-being in women: A cognitive analysis. *Sex Roles,* 17(7–8), 467–476.

Pillemer, K., & Finkelhor, D. (1988). The prevalence of elder abuse: A random sample survey. *The Gerontologist, 28,* 51–57.

Pines, M. (1979). Superkids. *Psychology Today, 12*(8), 53–63.

Pineş, M. (September 1981). The civilizing of Genie. *Psychology Today,* pp. 28-34.

Pines, M. (1984). PT conversations: Resilient children. Psychology Today, 12(8), 53-63.

Piotrkowski, C. S., & Crits-Christoph, P. (1981). Women's jobs and family adjustment. *Journal of Family Issues, 2,* 126–147.

Piper, J. M., Baum, C., & Kennedy, D. L. (1987). Prescription drug use before and during pregnancy in a medicaid population. *American Journal of Obstetrics and Gynecology, 1*(57), 148–156.

Pitcher, E. G., & Schultz, L. H. (1983). *Boys and girls at play: the development of sex roles.* New York: Praeger.

Pleck, J. (1985). *Working wives/working husbands.* Beverly Hills, CA: Sage.

Pleck, J. H. (1985). *Working wives, working husbands.* Beverly Hills, CA: Sage.

Pleck, J. H., & Straines, G. L. (1982). Work schedules and work family conflict in two-earner couples. In J. Aldous (Ed.), *Two paychecks: Life in dual-earner families.* Beverly Hills, CA: Sage.

Plomin, R. (1983). Developmental behavioral genetics. *Child Development, 54,* 25–29.

Plomin, R. (1990). *Nature and nurture: An introduction to human behavioral genetics.* Pacific Grove, CA: Brooks/cole.

Plomin, R., & Daniels, D. (1987). Why are children in the same family so different from one another? *Behavioral and Brain Sciences, 10,* 1–60.

Plowden, b. (1967). *Children and their primary schools: A report of the Central Advisory Council for Education in England* (Vol. 1). London: Her Majesty's stationery Office.

Plumb, J. H. (Winter 1971). The great change in children. Horizon, pp. 4–12.

Poe, W., & Holloway, D. (1980). *Drugs and the aged.* New York: McGraw-Hill.

Poest, C. A., Williams, J. R., Witt, D. D., & Atwood, M. E. (1989). Physical activity patterns of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 4,* 367–376.

Pollack, R. H., & Atkeson, B. M. (1978). A lifespan approach to perceptual development. In P. B. Baltes (Ed.), *Lifespan development and behavior* (Vol. 1). New York: Academic Press.

Pollitt, E. (1994). Poverty and child development: Relevance of research in developing countries to the United States. *Child Development, 65*(2), 283–295.

Pollitt, E., Gorman, K. S., Engle, P. L., Martorell, R., & Rivera, J. (1993). Early supplementary feeding and cognition: Effects over two decades. *Monograph for the Society of Research in Child Development, 58* (Serial No. 235).

Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G., & Cossette, L. (1990), Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the firat two years of life. *Sex Roles, 22*(5/6), 359–367.

Poole, W. (July/August 1987). The first 9 months of school. *Hippocrates,* pp. 66–73.

Poon, L. (1985). Differences in human memory with aging: Nature, causes and clinical implications. In J. Birren & W. K. Schale (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.

Pope, H. G., Ionescu-Pioggia, M., Aizley, H. G., & Varman, D. K. (1991). College student drug use: Twenty-year trends. *Harvard Mental Health Letter, 7*(9), 7.

Porterfield, E. (January 1973). Mixed marriage. *Psychology Today,* pp. 71–78.

Powell, A. G., Farrar, E., & Cohen, D. K. (1985). The shopping mall high schools: Winners and losers in the education marketplace: Boston: Houghton Mifflin.

Power, C., & Reimer, J. (1978). Moral atmosphere: An educational bridge between moral judgment and action. *New Directions for Child Development, 2.*

Powers, S. I., Hauser, S. T., & Kilner, L. A. (1989). Adolescent mental health. *American Psychologist, 44,* 200–208.

Pratt, K. C. (1954). The neonate. In L. Carmichael (Ed.), *Mannual of child psychology* (2nd ed.). New York: Wiley.

Prechtl, H., & Beintema, D. (1965). *The neurological examination of the full term newborn infant* (Clinics in Developmental Medicine Series No. 12). Philadelphia: Lippincott.

Pruchno, R., & Resch, N. (1989). Husbands and wives as caregivers: Antecedents of depression and burden. *The Gerontologist, 29,* 159–165.

Purcell, P., & Sewart, L. (1990). Dick and Jane in 1989. *Sex Roles, 22*(3/4), 177–185.

Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child development, 54,* 1417–1426.

Queenan, J. T. (Auqust 1975). The Rh-immunized pregnancy. *Consultant,* pp. 96–99.

Quinn, J. F., & Burkhauser, R. V. (1990). Work and retirement. In R. H. Binstock & L. K. George

(Eds.), *Handbook of aging and the social sciences* (3rd ed. pp. 308–327). New York: Academic Press.

Radbill, S. (1974). A history of child abuse and infanticide. in R. Helfer & C. Kempe (Eds.), *The battered child*. Chicago: University of Chicago Press.

Radke, M. J., & Trager, H. G. (1950). Children's perceptions of the social role of Negroes and whites. *Journal of Psychology*, 29, 3–33.

Radkey-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In e. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.

Rahbar, F., Momeni, J., Fumufod, A. K., & Westney, L. (1985). Prenatal care and perinatal mortality in a black population. *Obstetrics and Gynecology, 65*(3), 327–329.

Ramey, C. T. (1981). Consequences of infant day care. In B. Weissbound & J. Musick (Eds.), *Infants: Their social environments*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Rando, T. (1986). A comprehensive analysis of anticipatory grief: Perspectives, processes, promises, and problems. In T. Rando (Ed.), *Loss and anticipatory grief*. Lexington, MA: Lexington Books.

Rapoport, R., & Rapoport, R. M. (1980). Three generations of dual-career family research. In F. Pepitone-Rockwell (Ed.), *Dual-career couples*. Beverly Hills, CA: Sage.

Ratner, H. H. (1984). Memory demands and the development of young children's memory. Child Development, 55, 2173–2191.

Ratner, N. & Bruner, J. S. (1978). Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Development*, 5, 1–15.

Ratner, N. B., & Pye, C. (1984). Higher pitch in BT is not universal: Acoustic evidence from Quche Mayan. *Journal of Child Language*, 11, 515–522.

Rauste-von Wright, M. (1989). Body image satisfaction in adolescent girls and boys: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 18*, 71–83.

Regestein, Q. R. (October 13, 1979). *Insomnia and sleep disturbances in the aged: Sleep and insomnia in the elderly*. Paper presented at a scientific meeting of the Boston Society for Gerontologic Psychiatry.

Reich, P. A. (1986). *Language development*. Engiewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reid, M. (1990). Prenatal diagnosis and screening. In J. Garcia, R. Kilpatrick, & M. Richards (Eds.), *The politics of maternity care* (pp. 300–323). Oxford: Clarendon Press.

Reid, M., Ramey, S. L., & Burchinal, M. (1990). Dialogues wlth chlldren about their families. In I. Bretherton & M. W. Watson (Eds.), *New Directions for Child Development*, 48, 5–28.

Reinach, L. (1901). *de Lelaos*. Paris: Charles.

Reinhold, R. (June 27, 1981). Census finds unmarried couples have doubled from 1970 to 1978. *New York Times*, pp. A1, B5.

Reinhold, R. (February 27, 1982). Study reaffirms general doubts over marijuana. *New York Times*, p. C7.

Reinke, B. J., Ellicott, A. M., Harris, R. L., & Hancock, E. (1985). Timing of psychosocial changes in women's lives. *Human Development*, 28, 259–280.

Reiss, I. L. (1971). *The family system in America*. New York: Holt, Reinehart & Winston.

Repetti, R., Matthews, K., & Waldron, I. (1989). Employment and women's health: Effects of paid employment on women's mental and physical health. *American Psychologist, 44*, 1394–1401.

Restak, R. (1986). The infant mind. Garden City, NY: Doubleday.

Reuhl, K. R., & Chang, L. W. (1979). Effects of methylmercury on the development of the nervous system: *A review. Neurotoxicology*, 1, 21–55.

Reynolds, W., Remer, R., & Johnson, M. (1995). Marital satisfaction in later life: An examinatlon of equity, equality, and reward theories. *International Journal of Aging and Human Development, 40(2)*, 155–173.

Rheingold, H. L., Gewirtz, J. L., & Ross, H. W. (1959). Social conditioning of vocalizations in the infant. *Journal of Comparative and Psychological Psychology, 52*, 68–73.

Rhodes, S. (1983). Age-related differences in work attitudes and behavior: A review and conceptual analysis. Psychological Bulletin, 93, 328–367.

Rice, M. L., & Haight, P. L. (1986). "Motherese" of Mr. Rogers: A description of the dialogue of educational televisional programs. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51*, 282–287.

Rice, S. G. (1990). *Putting the play back in exercise*. Unpublished.

Richman, A. L., LeVine, R. A. New, R. A., Howrigan, G. A., Welles-Nystrom, B., & LeVine, S. E. (Summer 1988). Maternal behavior to infants in five cultures. In R. A. LeVine, P. M. Miller, & M. M. West (Eds.), *New Directions in Child Development: Vol. 40. Personal behavior in diverse societies* (pp. 81–98).

Richman, C. L., Berry, C., Bittle, M., & Himan, K. (1988). Factors relating to helping behavior in preschool-age children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 9*, 151–165.

Ricks, S. S. (1985). Father-infant interactions: A review of empirical research. Family Relations, 34, 505–511.

Riegel, K. F. (1975). Adult life crises: A dialectical interpretation of development. In N. Datan & L. H. Ginsberg (Eds.), *Life-span developmental psychology: Normative life crises*. New York: Academic Press.

Riegel, K. (1984). Chapter in M. L. Commons, F. A. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations: Late adolescence and adult cognitive development*. New York: Praeger.

Riger, S., & Galligan, P. (1980). Women in management. *American Psychologist*, 35, 902–910.

Riley, M. W., & Waring, J. (1976). Age and aging. In R. Merton & R. Nisbet (Eds.), *Contemporary social problems* (4[th] ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Riley, M. W., & Waring, J. (1976). most of the problems of aging are not biological, but social. In R. Gross, B. Gross, & S. Seldman (Eds.), *The new old: Struggling for decent aging*. Garden City, NY: Anchor Books/Doubleday.

Rizzo, T. A., & Corsanro, W. A. (1988). Toward a better understanding of Vygotsky's process of internalization: Its role in the development of the concept of friendship. *Developmental Review*, 8, 219–237.

Robbins, D. (1986). Legal and ethical in terminal illness care for patients, families, care-givers, and institutions. In T. Rando (Ed.), *Loss and anticipatory grief* (pp. 215–228). Lexington, MA: Lexington Books.

Roberts, R., & Newton, P. M. (1978). Levinsonian studies of women's adult development. *Psychology and Aging*, 2, 154–163.

Robertson, J. F. (1977). Grandmotherhood: A study of role conceptions. *Journal of Marriage and the Family*, 39, 165–174.

Robertson, M. (1984). changing motor patterns during childhood. In J. R. Thomas (Ed.), *Motor development during childhood and adolescence*. Minneapolis, MN: Burgess.

Robinson, I. E., & Jedlicka, D. (1982). Change in sexual behavior of college students from 1965–1980: A research note. *Journal of Marriage and the Family*, 44, 237–240.

Robinson, R., Coberly, S., & Paul, c. (1985). Work and retirement. In R. Binstock & E. Shanas (Eds.), *Handbook of aging and the social sciences* (2[nd] ed., pp. 503–527). New York: Van Nostrand Reinhold.

Rochat, P. (1989). Object manipulation and exploration in 2- to 5- month-old infants. *Developmental Psychology*, 25(6), 871–884.

Rodin, J., & Ickovics, J. (1990). Women's health: Review and research agenda as we approach the 21[st] century. *American Psychologist*, 45, 1018–1034.

Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212–217.

Rogel, M. J., & Peterson, A. C. (1984). Some adolescent experiences of motherhood. In R. Cohen, B. Cohler, & S. Weissman (Eds.), Parenthood: A psychodynamic perspective. New York: Guilford. Rogers, C. R. (1961). on becoming a person. New York; Houghton Mifflin.

Rogel, M. J., & Peterson, A.C. (1984). Some adolescent experiences of motherhood. In R. Cohen, B. Cohler, & S.Weissman (Eds.), *Parenthood: A psychodynamic perspective*. New York: Guilford.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. New York: Houghton Mifflin.

Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B., & Wertsch, J. (1984). Children's learning in the «zone of proximal development.» *New Directions for Child* Development, 23. San Francisco: Jossey-Bass.

Rogoff, B., et al. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(8), Serial No.236, whole issue.

Roscoe, B., Diana, M. S., & Brooks, R.H., II (1987). Early, middle, and late adolescents' views on dating and factors influencing partner selection. *Adolescence*, 12, 59–68.

Rose, S. A., Gottfried, A. W., & Bridger, W. H. (1981). Cross-modal transfer in 6-month-old infants. *Developmental Psychology*, 17, 661–669.

Rose-Krasnor, L. (1988). Social cognition. In T. D. Yawkey & J. E. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood* (pp. 79–95). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rosel, N. (1978). Toward a social theory of dying. *Omega*, 9(1), 49–55.

Rosenfeld, A. (September 7, 1974a). If Oedipus' parents had only known. *Saturday Review*, 49f.

Rosenfeld, A. (March 23, 1974b). Starve the child, famish the future. *Saturday Review*, p.59.

Rosenman, R. H. (1974). The role of behavioral patterns and neurogenic factors in the pathogenesis of coronary heart disease. In R. S. Eliot (Ed.), *Stress and the heart*. New York: Futura.

Rosenman, R., & Chesney, M. (1982). Stress, Type A behavior, and coronary disease. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *The handbook of stress: Theoretical and clinical applications* (pp. 547–565). New York: Macmillan.

Rosenstein, D., & Oster, H. (1988). Differential facial response to four basic tastes in newborns. *Child Development*, 59, 1555–1568.

Rosenthal, E. (January 4, 1990). New insights on why some children are fat offers clues on weight loss. *New York Times*, p. B8.

Rosenthal, J. A. (1988). Patterns of reported child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, 12, 263–271.

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual* development. New York: Harper & Row.

Rosenwasser, S. M., Lingenfelter, M., & Harrington, A. F. (1989). Nontraditional gender role portrayals on television and children's gender role perceptions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 97–105.

Rosett, H. L., et al. (1981). Strategies for prevention of fetal alcohol effects. *Obstetrics and Gynecology*, 57, 1–16.

Roskinski, R.R. (1977). *The development of visual perception*. Santa Monica, CA: Goodyear.

Rosow, I. (1974). *Socialization to old age*. Berkeley: University of California Press.

Ross, A. O. (1977). *Learning disability, the unrealized potential*. New York: McGraw-Hill.

Ross, H. S., & Lollis, S. P. (1987). Communication within infant social games. *Developmental Psychology*, 23, 241–248.

Ross, H., & Sawhill, I. (1975). *Time of transition: The growth of families headed by women*. Washington, DC: Urban Institute.

Ross, L. (1981). The «intuitive scientist» formulation and its developmental implications. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Rossi, A. S. (Spring 1977). A biological perspective in parenting. *Daedalus*.

Rossi, A. S. (1979). Transition to parenthood. In P. Rossi (Ed.), *Socialization and the life cycle*. New York: St. Martin's Press.

Rossman, I. (1977). Anatomic and body-composition changes with aging. In C. E. Finch & L. Hayflick (Eds.), *Handbook of the biology of aging*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Roug, L., Landberg, I., & Lundberg, L. J. (February 1989). Phonetic development in early infancy: A study of four Swedish children during the first eighteen months of life. *Journal of Child Langusge*, 16(1), 19–40.

Rovee-Collier, C. (1987). Learning and memory in infancy. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed.). New York: Wiley.

Rowe, P. (May/June 1982). Model project reduces alienation of aged from community. *Aging*, pp. 6–11.

Rowland, T. W., Donnelly, J. H., Landis, J. N., Lemoine, M. E., Sigelman, D. R., & Tanella, C. J. (1987). Infant home apnea monitoring. *Clinical Pediatrics*, 26(8), 383–387.

Rubin, K. H. (1983). Recent perspectives on social competence and peer status: Some introductory remarks. *Child Development*, 54, 1383–1385.

Rubin K. H., Fein G. C., & Vandenberg, B. (1983). In P. H. Museen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol.4). New York: Wiley.

Rubin, K. H., Maloni, T. L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle- and lower-class preschoolers: Partner and Piaget revised. *Child Development*, 47, 414–419.

Rubin, K., & Trotten, K. (1977). Kohlberg's moral judgment scale: Some methodological considerations. *Developmental Psychology*, 13(5), 535–536.

Rubin, L. (1980). The empty nest: Beginning or end? In L. Bond & J. Rosen (Eds.), *Competence and coping during adulthood* (pp. 309–321). Hanover, NH: University Press of New England.

Rubin, N. J. (1994). Ask me if care: Voices from an American high school (p.83). Berkeley, CA: Ten Speed Press.

Rubin, Z. (1980). *Children's friendships*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rubinstein, E.A. (1983). Television and behavior: Conclusion of the 1982 NIMH report and their policy implications. *American Psychologist*, 38, 820–825.

Ruble, D. (1988). Sex-role development. In M. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (2nd ed., pp. 411–460). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ruble, D.N., & Brooks-Gunn, J. (1982). The experience of menarche. *Child Development*, 53, 1557–1577.

Rudd, P., & Balaschke, T. (1982) Antihypertensive agents and the drug therapy of hypertension. In A. Gilman, L. Goodman, T. Rall, & F. Murad (Eds.), *Goodman and Gilman's the pharmacological basis of therapeutics* (7th ed., pp. 784–805).

Ruebsaat, H. J., & Hull, R. (1975). *The male climacteric*. New York: Hawthorn Books.

Rugh, R., & Shettles, L. B. (1971). *From conception to birth: The drama of life's beginnings*. New York: Harper & Row.

Rushton, T.P. (1976). Socialization and the altruistic behavior of children. *Psychological Bulletin*. 83(5), 898–913.

Russell, D. (1983). The incidence and prevalence of intrafamilial and extrafamilial sexual abuse of female children. *Child Abuse and Neglect*, 7, 133–146.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: III. Social competence in children*. Hanover, NH: University Press of New England.

Rutter, M. (1983). Stress, coping and development: Some issues and questions. In N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping and development in children*. New York: McGraw-Hill.

Rutter, M. (1984). PT conversations: Resilient children. *Psychology Today*, 18(3), 60–62, 64–65.

Rutter, M., & Garmezy, N. (1983). Developmental psychopathology. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol.4). New York: Wiley.

Ryan, A. S., Martinez, G. A., & Malec, D. J. (Spring 1985). The effect of the WIC program on nutrient intakes of infants, 1984. *Medical Anthropology*, p.153.

Ryff, C.D. (1985). The subjective experience of life-span transitions. In A. S. Rossi (Ed.), *Gender and the life course* (p. 97). New York: Aldine.

Ryff, C.D. (1989). In the eye of the beholder: Views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4(2), 195–210.

Rynes, S., & Rosen, B. (1983). A comparison of male and female reactions to career advancement opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 105–116.

Sagi, A., et al. (1994). Sleeping out of home in a kibbutz communal arrangement: It makes a difference for infant-mother attachment. *Child Development*, 65, 992–1004.

Salend, E., Kane, R., Satz, M., & Pynoos, J. (1984). Elder abuse reporting: Limitation of statutes. *The Gerontologist*, 24, 61–69.

Salt, P., Galler, J. R., & Ramsey, F.C. (1988). The influence of early malnutrition on subsequent behavioral development. VII. The effects of maternal depressive symptoms. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 9, 1–5.

Salthouse, T.A. (1984). Effects of age and skill in typing. *Journal of Experimental Psychology*: General, 113, 345–371.

Salthouse, T. (1985). Speed of behavior and its implications for cognition. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.

Salthouse, T. (1987). The role of experience in cognitive aging. In K. W. Schaie & K. Eisdorfer (Eds.), *Annual review of gerontology and geriatrics* (Vol.7). New York: Springer.

Salthouse, T. (1990). Cognitive competence and expertise in aging. In J. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (3rd ed., pp. 311–319). San Diego; Academic Press.

Salthouse, T., & Mitchell, D. (1990). Effect of age and naturally occuring experience on spatial visualization. *Developmental Psychology*, 26, 128–136

Salzman, C. (1982) A primer on geriatric psychopharmakology. *American Journal of Psychiatry*, 1939, 67–74

Sarason, S. B. & Doris, J. (1953). *Psychological problems in mental deficiency*. New York; Harper and Row.Saslow R. (Fall 1981). A new student for the eighties: The mature woman. *Educational Horizons*, pp. 41–46.Sasserath, V. J. (Ed.) (1983). *Minimazing hihg-risk parentung*. Skillman, NJ: Johnson and Johnson.

Savage-Rumbaugh, S., Rumbaugh, D. M., & McDonald K. (September, 1986). Spontaneous symbol acqulsition and communicative use by pygmy chimpanzees. *Journal of Experimental Psychology*, 115 (3), 211–235Scanlon, J. (19179). *Yong adulthood*. New York: Academy for Educational Development.Scarborough, H.S. (1989). Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 101–108.

Scarr, S., & Kidd, K.K. (1983). Behavior genetics. In M. Haith & J.Campos (Eds.), *Manual of child psychology: Infancy and the biology of development* (Vol.2). New York: Wiley.

Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype/environmental effects. *Child Development*, 54, 424–435.

Scarr, S., Phillips, D., & McCartney, K. (1989). Working mothers and their families. *American Psychologist*, 44, 1402–1409.

Scarr, S., & Weinberg, R.A. (1983). The Minnesota adoption studies: Genetic differences and malleability. *Child Development*, 54. 260–267.

Schacter, F., & Strage, A. (1982). Adult's talk and children's language development. In S. Moore & C. Cooper (Eds.), *The young child: Reviews of research* (Vol.3, pp. 79–96). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Schaefer, M. R., Sobieraj, K., & Hollyfield, R. L. (1988). Prevalence of childhood physical abuse in adult male veteran alcoholics. *Child Abuse and Neglect*, 12, 141–149.

Schaffer, H. R. (1977). *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press.

Schaie, K. W. (1977/1978). Toward a stage theory of adult cognitive development. *Journal of Aging and Human Development*. 8, 129–138.

Schaie, K. W. (1983a). The Seattle longitudinal study: A twenty-one year exploration of psychometric intelligence in adulthood. In K. W. Shaie (Ed.), *Longitudinal studies of adult psychological development*. New York: Guilford.

Schaie, K. W. (1983b). Twenty–one-year exploration of psychometric intelligence in adults. In K. W. Schaie (Ed.), *Longitudinal studies of adult psychological development*. New York: Guilford.

Schaie, K. W. (1986). Beyond calendar detinitions of age, period and cohort: The general developmental model revisited. *Developmental Review*, 6, 252–277.

Schaie, K. W. (1990). Intellectual development in adulthood. In J. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (3rd.ed., pp. 291–310). San Diego: Academic Press.

Schaie, K. W. & Willis, S. L. (1986). *Adult development and aging* (2nd ed.). Boston: Little, Brown.

Schardein, J. L. (1976). *Drugs as teratogens*. Cleveland, OH: Chemical Rubber Co. Press.

Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA: Addison Wesley.

Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1983). A cultural perspective on the transition from preliguistic to linguistic communication. In R. M. Golinkoff (Ed.), *The transition from prelinguistic to linguistic communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schilder, P., & Wechsler, D. (1935). What do children know about the interior of the body? *International Journal of Psychoanalysis*, 16, 355–360.

Schlesinger, J. M. (1982). *Steps to language: Toward a theory of native language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schneck, M. K., Reisberg, B., & Ferris, S. H. (February 1982). An overview of current concepts of Alzheimer's disease. *American Journal of Psychiatry*, 139(2), 165–173.

Schock, N. (1977). Biological theories of aging. In J. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Schofield, J. W. (1981). Complementary and conflicting identities: Images and interaction in an interracial school. In S. R. Asher & J. M.Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.

Schooler, C. (1987). Psychological effects of complex environments during the life span: A review and theory. In C. Schooler & K. W. Schaie (Eds.). *Cognitive functioning and social structure over the life course* (pp. 24–49). Norwood, NJ: Ablex.

Schwartz, J.I. (1981). Children's experiments with language. *Young Children*, 36, 16–26.

Scott, J. P. (1990). Forward. In M. E. Hahn, J. K. Hewitt, N. D. Henderson, & R. H. Benno (Eds.), *Development behavior genetics: Neural, biometrical and evolutionary approaches.* New York: Oxford University Press.

Sears, R. R. (1963). Dependency motivation. In M. R. Jones (Ed.), *The Nebraska symposium on motivation* (Vol.11). Lincoln: University of Nebraska Press.

Sebald, H. (Winter 1989). Adolescents' peer orientation: Changes in the support system during the past three decades. *Adolescence*, 940–941.

Sedlak, A. J. (1989). *Supplementary analyses of data on the national incidence of child abuse and neglect.* Rockville, MD: Westat.

Segal, J., Yahraes, H. (November 1978). Bringing up mother. *Psychology Today*, pp. 80–85.

Seligman, M. E. P. (May 1974). Submissive death: Giving up on life. Psychology Today, pp. 90–96.

Selman, R. L. (1976). The development of interpersonal reasoning. In A. Pick (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 1). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Seltzer, V.C. (1989). *The psychosocial worlds of the adolescent.* New York: Wiley.

Serbin, L. A., Powlishta, K. K., & Gulko, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(2), Serial No.232, 1–73.

Shaffer, D. R. (1988). *Social and personality development* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Schaffer, B. P. (1978). *Humanistic psychology.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Shanas, E., & Maddox, G. (1985). Health, health resources, and the utilization of care. In R. Binstock & E. Shanas (Eds.). *Handbook of aging and the social sciences* (pp. 697–726). New York: Van Nostrand Reinhold.

Shane, P. G. (1989). Changing patterns among homeless and runaway youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(2), 208–214.

Shannon, D., & Kelly, D. (1982). SIDS and near-SIDS. *New England Journal of Medicine*, 306, 961–962.

Shantz, C. U. (1975). The development of social cognition. In E. M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research* (Vol.5). Chicago, University of Chicago Press.

Shants, C. (1983). Social cognition. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol.3). New York: Wiley.

Shantz, C.U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 51, 283–305.

Shapiro, M. (1978). Legal rights of the terminally ill. *Aging*, 5(3), 23–27.

Sharabany, R., Gershoni, R., & Hoffman, J.E. (1981). Girlfriend, boyfriend: Age and sex differences in intimate friendship. *Developmental Psychology*, 17, 800–808.

Shatz, M. (1991). *Using cross-cultural research to inform us about the role of language in development: Comparisons of Japanese, Korean, and English, and of German, American English, and British English* (pp. 139–153).

Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of the listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(152).

Shaw, L. (1983). Problems of labor-market reentry. In L. B. Shaw (Ed.), *Unplanned careers: The working lives* of *middle-aged women.* Lexington, MA: Lexington Books.

Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Escobar, M. D. (1991). Reading disability in children. *Journal of the American Medical Association*, 165, 725–726.

Sheehy, G. (1995a). *New passages: Mapping your life across time.* New York: Random House.

Sheehy, G. (June 12, 1995b). New passages. U.S. *News & World Report*, p. 62.

Sheppard, H. L., & Herrick, N. Q. (1977). *Worker dissatisfaction in the '70s.* New York: Free Press.

Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. B., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robber's cave experiment.* Norman: University of Oklahoma Press.

Sherif, M., & Sherif, C. W. (1953). *Groups in harmony and tension.* New York: Harper & Brothers.

Sherman, E. (1987). *Meaning in mid-life transitions.* Albany: State University of New York Press.

Shields, A. M., Cicchetti, D., & Ryan, R. M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychopathology*, 6, 57–75.

Shirley, M. M. (1931). *The first two years: A study of twenty-five babies* (Institute of Child Welfare Monograph No.7, Vol.1). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Shirley, M. M. (1933). *The first two years: A study of twenty-five babies* (Institute of Child Welfare Monograph No.7, Vol.2). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Shock, N. W. (1952a). Aging of homostatic mechanisms. In A. I. Lansing (Ed.), *Cowdry's problems of aging* (3rd ed.). Baltimore: Williams & Wilkins.

Shock, N. W. (1952b). Aging and psychological adjustment. *Review of Educational Research*, 22, 439–458.

Shukin, A., & Neugarten, B. L. (1964). Personality and social interaction. In B. L. Neugarten (Ed.), *Perso-*

nality in middle and late life: Empirical studies. New York: Atherton.

Shulman, S., & Klein, M. M. (Winter 1993). Distinctive role of the father in adolescent separation-individuation. In S. Shulman & W. A. Collins (Eds.). *New Directions for Child Development*, 62, 41–58.

Sidney, K. H. (1981). Cardiovascular benefits of physical activity in the exercising aged. In E. L. Smith & R. C. Serfass (Eds.), *Exercise and aging: The scientific basis.* Hillside, NJ: Enslow.

Sieber, R. T., & Gordon, A. J. (1981). Socialization implications of school discipline or how first graders are taught to listen. In *Children and their organizations: Investigations in American culture.* Boston: G. K. Hall.

Siegler, I. C., & Costa, P. T., Jr. (1985). Health behavior relationships. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.

Siegler, R. S. (1986). *Children's thinking.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Sigel, I. (1987). Does hothousing rob children of their childhood? *Early Childhood Research Quarterly, 2,* 211–225.

Signorella, M. L. (1987). Gender schemata: Individual differences and context effects. *New Directions for Child Development*, 38, 23–38.

Signorielli, N. (1989). Television and conceptions about sex roles: Maintaining conventionality and the status quo. *Sex Roles, 21,* (5/6), 341–350.

Silver, C. B., & Silver, R.C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(3), 349–357.

Silver, L. B. (October 1990). Learning disabilities. *Harvard Mental Health Letter*, pp. 7, 3–5.

Summons, R.G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S., & Blyth, D. A. (1987). The impact of cumulative in early adolescence. *Child Development, 58,* 1220–1234.

Simonton, D. (1988). Age and outstanding achievement: What do we know after a century of research? *Psychological Bulletin, 104,* 251–267.

Simonton, D. (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (3rd ed., pp. 320–329). San Diego: Academic Press.

Simopoulos, A. P. (1983). Nutrition. In C. C. Brown (Ed.), *Prenatal Roundtable: Vol. 9. Childhood learning disabilities and prenatal risk* (pp. 44–49). Rutherford, NJ: Johnson & Johnson.

Simpson, W. J. (1957). A preliminary report on cigarette smoking and the incidence of prematurity. *American Journal of Obstetrics and Gynecology,* 73, 808–815.

Sinfeld, A. (1985). Being out of work. In C. Littler (Ed.), *The experience of work* (pp. 190–208). New York: St. Martin's Press.

Siqueland, E. R., & DeLucia, C. A. (1969). Visual reinforcement of nonnutritive sucking in human infants. *Science*, 165, 1144–1146.

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity.* New York: Knopf.

Skolnick, A. (April 4, 1990). It's important, but don't bank on exercise alone to prevent osteoporosis, experts say. *Journal of the American Medical Association, 263*(13), 1751–1752.

Slobin, D. I. (July 1972). They learn the same way all around the world. *Psychology Today*, pp. 71–54ff.

Slobin, D. (Ed.). (1982). *The cross-cultural study of language acquisition.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Smetana, J. (1988). Concepts of self and social convention: Adolescents' and parents' reasoning about hypothetical and actual family conflicts. In M. Gunnar & W. Collins (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Development: Vol. 21. Development during the transition to adolescence* (pp. 79–122). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children: Preschool children.* New York: Wiley.

Smith, A. D., & Reid, W. J. (1986). Role expectations and attitudes in dual-earner families. Social Casework, 67, 394–402.

Smith, B. S., Ratner, H. H., & Hobart, C. J. (1987). The role of cuing and organization in children's memory for events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 44, 1–24.

Smith, C., & Lloyd, B. (1978). Material behavior and perceived sex of infant: Revisited. *Child Development*, 49, 1263–1265.

Smith, P. K., & Dodsworth, C. (1978). Social class differences in the fantasy play of preschool children. *Journal of Genetic Psychology.* 133, 183–190.

Smith, W. (1987). *Obstetrics, gynecology & infant mortality.* New York: Facts on File Publications.

Snow, C. (1989). Understanding social interaction and language acquisition: Sentences are not enough. In M. Bornstein & J. Bruner *Interaction in human development* (pp. 83–104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Snow, C. E. (1993). Families as social contexts for literacy development. In C. Daiute (Ed.), *New directions in child development*, (61) (pp. 11–24). San Francisco: Jossey-Bass.

Snyder, P., & Way, A. (January & February 1979). Alcoholism and the elderly. *Aging Magazine.*

Social Security Administration. (1986). Increasing the Social Security retirement age: Older workers in physically demanding occupations or ill health. *Social Security Bulletin, 49,* 5–23.

Society for Research and Child Development. (1973). *Ethical standards for research with children.* Chicago: Society for Research and Child Development.

Solis, J. M., et al. (1990). Acculturation, access to care, and use of preventive services by Hispanics: Findings from HHANES 1982–1984. *American Journal of Public Health*, 80 (Supplement), 11–19.

Sonenstein, F. L. (1987). Teenage childbearing... in all walks of life. *Brandeis Review*, 7(1), 25–28.

Sorenson, R.C. (1973). *Adolescent sexuality in contemporary America: Personal values and sexual behavior, ages 13–19*. New York: World.

Source, J. F., & Emde, R. N. (1981). Mother's presence is not enough: Effect of emotional availability on infant exploration. *Developmental Psychology*, 17, 737–745.

Spanier, G. (1983). Married and unmarried cohabitation in the United States: 1980. *Journal of Marriage and the Family*, 277–288.

Spanier, G., & Furstenberg, E. (1982). Remarriage after divorce: A longitudinal analysis of well-being. *Journal of Marriage and the Family*, 709–720.

Spearman, C. (1904). «General intelligence» objectively determined and measured. American *Journal of Psychology*, *14*, 20–293.

Speece, M. W., & Brent, S. B. (1984). Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development*, *55*, 1671–1686.

Spelke, E. S. (1988). The origins of physical knowledge. In L. Weiskrantz (Ed.), *Thought without language* (pp. 168–184). Clarendon Press.

Spencer, M. B. (1988). Self-concept development. In D. T. Slaughter (Ed.), New Directions for Child Development, 42. *Black children and poverty: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spiro, M. E. (1954). Is the family universal? The Israeli case. *American Anthropologist*, 56, 839–846.

Spiro, M. E., & Spiro, A.G. (1972). *Children of the kibbutz*. New York: Schocken Books.

Spitze, G., & Logan, J. (1989). Gender differences in family support: Is there a payoff? *The Gerontologist*, 29, 108–113.

Spitze, G., & Logan, J. (1990). Sons, daughters, and intergenerational social support. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 420–430.

Spitzer, M. (1988). Taste acuity in institutionalized and noninstitutionalized elderly men. *Journal of Gerontology*, 43, P71–P74.

Spurlock, J. (1984). Black women in the middle years. In G. Bauch & J. Brooks-Gunn (Eds.). *Women in midlife* (pp. 245–260). New York: Plenum.

Sroufe, L. A. (1977). Wariness of strangers and the study of infant development. *Child Development*, 48, 731–746.

Sroufe, L. A. (1978). Attachment and the roots of competence. *Human Nature*, *1*, 50–57.

Sroufe, L. A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, *56*, 1–14.

Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp. 51–72). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sroufe, L. A., Fox, N. E., & Paneake, V. R. (1983). Attachment and dependency in a developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615–1627.

Stagner, R. (1985). Aging in industry. In J. Birren & K. Schaie (Eds.). *Handbook of the psychology of aging* (2nd ed., pp. 789–817). New York: Van Nostrand Reinhold.

Staines, G., Pottick, K., & Fudge, D. (1986). Wives' employment and husbands' attitudes toward work and life. *Journal of Applied Psychology*, *71*, 118–128.

Stampfer, M. J., et al. (September 12, 1991). Postmenopausal estrogen therapy and cardiovascular disease: Ten-year follow-up from the nurses' health study. *New England Journal of Medicine*, p. 756.

Stangor, C., & Ruble, D. N. (1987). Development of gender role knowledge and gender consistency. *New Directions for Child Development*, *38*, 5–22.

Stanton, H. E. (1981). A therapeutic approach to help children overcome learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, *14*, 220.

Staub, E. (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, *42*, 805–816.

Stechler, G., & Shelton, A. (1982). Prenatal influences on human development. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Stein, A. H., & Friedrich, L. K. (1975). Impact of television on children and youth/ In E. M. Hetherington (Ed.), *Review of child development* (Vol. 5). Chicago: University of Chicago Press.

Stein, P. J. (1976). *Single*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Steinberg, L. (1980). *Understanding families with young adolescents*. Carrboro, NC: Center for Early Adolescents.

Steinberg, L. (1981). Transformations in family relations at puberty. *Developmental Psychology*, 17, 833–840.

Steinberg, L. (1986). Latchkey children and susceptibility to peer pressure: An ecological analysis. *Developmental Psychology*, *22*, 433–439.

Steinberg, L. (1987a). Recent research on the family at adolescence: The extent and nature of sex differences. *Journal of Youth and Adolescence*, *16*, 191–198.

Steinberg, L. (1987b). Single parents, stepparents, and the susceptibility of adolescents to antisocial peer pressure. *Child Development*, 58, 269–275.

Steinberg, L. (1988). Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation. *Developmental Psychology*, *24*, 122–128.

Stephens, W. N. (1963). *The family in cross-cultural perspective*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Sternberg, R. J. (Ed.). *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sternberg, R. J. (1984). Mechanisms of cognitive development. A componential approach. In R. J. Sternberg (Ed.), *Mechanisms of cognitive development*. New York: Freeman.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (1986). A triangular of love. *Psychological Review, 93*, 119–135.

Sternberg, R. J. (1988a). Lessons from the life span: What theorists of intellectual development among children learn from their counterparts studying adults. In E. M. Hetherington. R. N. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Child development* (pp. 259–276). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sternberg, R. J. (1988b). Intellectual development: Psychometric and information processing approaches. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb, (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sternglass, E. J. (1963). Cancer: Relation of prenatal radiation to development of the disease in childhood. *Science, 140*, 1102–1104.

Steuve, A., & O'Donnell, L. (1984). The daughter of aging parents. In G. Baruch & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Women in midlife* (pp. 203–226). New York: Plenum.

Stevens, N. (1995). Gender and adaptation to widowhood in later life. *Aging and Society*, 15, 37–58.

Stevens-Long, J., & Commons, M. L. (1992). *Adult life: Developmental processes* (4th ed., p. 106). Mountain View, CA: Mayfield.

Stevenson, H., Azuma, H., & Hakuta, K. (Eds.). (1986). *Child development and education in Japan*. New York: Freeman.

Stevenson, H.W. (December 1992). Learning from Asian schools. *Scientific American*, pp. 70–76.

Stewart, R. B., Mobley, L. A., Van Tuyl, S. S., & Salvador, M. A. (1987). The firstborn's adjustment to the birth of a sibling: A longitudinal assessment. *Child Development, 58*, 341–355.

Steward, W. (1977). *A psychosocial study of the formation of the early adult life structure in women*. Unpublished doctoral dissertation. Columbia University, New York.

Stiffer, C. A., Coulehan, C. M., & Fish, M. (1993). Linking employment to attachment: The mediating effects of maternal separation anxiety and interactive behavior. *Child Development, 64*, 1451–1460.

Stigler, J. W., Lee, S., & Stevenson, H. W. (1987). Mathematics classrooms in Japan, Taiwan, and the United States. *Child Development, 58*, 1272–1285.

Stillion, J. (1985). *Death and the sexes: An examination of differential longevity, attitudes, behaviors, and coping styles*. Washington, DC: Hemisphere.

Stoddart, T., & Niederhauser, D. (1993). Technology and educational change. *Computers in the Schools, 9*(2–3), 5–14.

Stoel-Gammon, C. (1989). Prespeech and early speech development of two late talkers. *First Language, 9*, 207–223.

Stoller, E. P., & Gibson, R. C. (1994). *Worlds of differences: Inequality in the aging experience* (pp. xvii-xxv). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Stoller, E. P., & Gibson, R. C. (1994). *Worlds of differences: Inequality in the aging experience*, p. 3. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Stone, L. J., Smith, H.T., & Murphy, L. B. (Eds.). (1973). *The competent infant: Research and commentary*. New York: Basic Books.

Stone, R., Cafferata, G., & Sangl, J. (1987). Care-givers of the elderly: A national profile. *The Gerontologist, 27*, 616–626.

Strassberg, Z., et al. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression toward kindergarten peers. *Development and Psychopathology, 6*, 445–461.

Strayer, F. F., & Strayer, J. (1976). An ethnological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development, 47*, 980–989.

Streissguth, A. P., Barr, H., & MacDonald, M. (1983). Maternal alcohol use and neonatal habituation assessed with the Brazelton scale. *Child Development, 54*, 1109–1118.

Streissguth, A. P., Martin, D. C., Barr, H. M., Sandman, B. M., Kirchner, G. L., & Darby, B.L. (1984). Intrauterine alcohol and nicotine exposure: Attention and reaction time in four-year-old children. *Developmental Psychology, 20*, 533–541.

Streissguth, A. P., Sampson, P. D., Barr, H. M., Darby, B. L., & Martin, D. C. (1989). I. Q. at age 4 in relation to maternal alcohol use and smoking during pregnancy. *Developmental Psychology, 25*(1), 3–11.

Stroeve, M., et al. (October 1992). Broken hearts or broken bonds: Love and death in historical perspective. *American Psychologist, 47*(10), 1205–1212.

Stuber, M. L. (August 1989). Coordination of care for pediatric AIDS. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics. 10*(4), 201–204.

Stull, D. E., Bowman, K., & Smerglia, V. (July 1994). Women in the middle: A myth in the making? *Family Relations, 43*, 317–324.

Stunkard, A. J. (1988). Some perspectives on human obesity: Its causes. *Bulletin of the New York Academy of Medicine, 64*, 902–923.

Subbotsky, E. (1994). Early rationality and magical thinking in preschoolers. Space and time. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 97–108.

Sugarman, S. (December 1983). Why talk? Comment on Savage-Rumbaugh et al. *Journal of Experimental Psychology. 112*(4), 493–497.

Super, C. M., Herrera, M. G., & Mora, J. O. (1990). Long-term effects of food supplementation and psychosocial intervention on the physical growth of Colombian infants at risk of malnutrition. *Child Development, 61*, 29–49.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Brothers.

Super, D. E. (1963). *Career development: Self concept theory*. New York: College Entrance Examination Board.

Super, D. E. (1974). Vocational maturity for theory. In D. E. Super (Ed.), *Measuring vocational maturity for counseling*. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association.

Sutherland, G. R., & Richards, R. I. (1994). Dynamic mutations. *American Scientists, 82*(2), 157–163.

Sutton-Smith, B., & Rosenberg, B. G. (1970). *The sibling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Swoboda, M. J., & Millar, S. B. (1986). Networking-mentoring: Career strategy of women in academic administration. *Journal of National Association of Women Deans, Administrators, and Counselors, 49*, 8–13.

Taft, L. I., & Cohen, H. J. (1967). Neonatal and infant reflexology. In J.Hellmuth (Ed.), *The exceptional infant* (Vol.1). Seattle: Special Child Publications.

Tanner, J. M. (1978). *Foetus into man: Physical growth from conception to maturity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Taveris, C. (1983). *Anger: The misunderstood emotion*. New York: Simon & Schuster.

Tellegen, A. D. T., Lykken, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Social and Personality Psychology, 59*, 1031–1039.

Teller, D., & Bornstein, M. (1987). Infant color vision and color perception. In P. Salapatek & L. Cohen (Eds.), *Handbook of infant perception* (Vol.1). New York: Academic Press.

Terman, L. M., & Merrill, M. A. (1960). *Revised Stanford-Binet Intelligence Scale* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Teti, D. M., & Ablard, K. A. (1989). Security of attachment and infant-sibling relationships: A laboratory study. *Child Development, 60*, 1519–1528.

Theilgaard, A. (1983). Aggression and the XYY personality. *International Journal of Law and Psychiatry, 6*, 413–421.

Thelen, E. (1987). The role of motor development in developmental psychology: A view of the past and an agenda for the future. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology*. New York: Wiley.

Thelen, E. (1989). The rediscovery of motor development: Learning new things from an old field. *Developmental Psychology, 25*(6), 946–949.

Thelen, E., & Fogel, A. (1989). Toward an action-based theory of infant development. In J. J. Lockman & N. L. Kazen (Eds.), *Action in social context: Perspectives on early development* (pp. 23–64). New York: Plenum.

Thomae, H. (1980). Personality and adjustment to aging. In J. E. Birren & R. B. Sloane (Eds.), *Handbook of mental health and aging*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Thomas, L. E. (1979). Causes of mid-life change from high status careers. *Vocational Guidance Quarterly, 27*, 202–208.

Thompson, A. S. (1977). Notes on career development inventory — adult form. As quoted in R. P. Johnson & H. C. Riker (1981), Retirement maturity: A valuable concept for preretirement counselors. *Personnel and Guidance Journal, 59*, 291–295.

Thompson, L. (1991). Family work: Women's sense of fairness. *Journal of Family Issues, 12*(92), 181–196.

Thompson, L., & Walker, A. J. (1989). Gender in families: Women and men in marriage, work and parenthood. *Journal of Marriage and the Family, 51*, 845–871.

Thompson, R. A. (1990). Vulnerability in research: A developmental perspective on research risk. *Child Development, 61*, 1–16.

Thompson, S. K. (1975). Gender labels and early sex-role development. *Child Development, 46*, 339–347.

Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. New York: Macmillan.

Thornton, A. (1989). Changing attitudes toward family issues in the United States. Journal of Marriage and the Family, 51, 873–893.

Thursher, M., Spence, D., & Lowenthal, M. (1974). Value confluence and behavioral conflict in intergenerational relations. *Journal of Marriage and the Family, 36*(2), 308–320.

Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. *Psychometric Monographs*, No.1.

Tieger, T. (1980). On the biological basis of sex differences in aggression. *Child Development, 51*, 943–963.

Tikalsky, F. D., & Wallace, S.D. (1988). Culture and the structure of children's fears. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 19*(4), 481–492.

Tilgher, A. (1962). Work through the ages. In S. Nosow & W. H. Form (Eds.). *Man, work, and society*. New York: Basic Books.

Timiras, P. S. (1972). *Developmental physiology and aging*. New York: Macmillan.

Timiras, P. S. (1978). Biological perspectives on aging. *American Scientist, 66*, 605–613.

Tjian, R. (1995). Molecular machines that control genes. *Scientific American, 272*(1), 54–61.

Tobin, S. S. (1988). *The unique psychology of the very old: Implications for practice. Issues in Aging* (Monograph No.4). Chicago: Center for Applied Gerontology.

Tobin, S., & Lieberman, M. (1976). *Last home for the aged*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tomasello, M., Mannle, S., & Kruger, A. C. (1986). Linguistic environment of one- to two-year-old twins. *Developmental Psychology*, 22, 169–176.

Tonna, E. A. (1977). Aging of skeletal and dental systems and supporting tissue. In C. E. Finch & L. Hayflick (Eds.), *Handbook of the biology of aging*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Torrey, B. B. (1982). The lengthening of retirement. In M. W. Riley, R. P. Abeles, & M. Teitelbaum (Eds.), Aging from birth to death (Vol. 2, pp. 181–195). *Sociotemporal perspectives. Boulder*, CO: Westview.

Troll, L. E. (1980). Grandparenting. In L. W. Poon (Ed.), *Aging in the 1980s*. Washington, DC: American Psychological Association.

Troll, L. E. (1985). *Early and middle adulthood: The best is yet to come — maybe* (2nd ed., p. 38). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Troll, L. E. (1989). Myths of midlife: Intergenerational relationships. Is S. Hunter & M. Sundel (Eds.), *Midlife myths: Issues, findings and practice implications* (p. 213). Newbury Part, CA: Sage.

Troll, L. E., Miller, S., & Atchley, R. C. (1979). *Families of later life*. Belmont, CA: Wadsworth.

Troll, L. E., Neugarten, B. L., & Kraines, R. (1969). Similarities in values and other personality characteristics in college students and their parents. *Merrill-Palmer Quarterly, 15*, 323–336.

Tronick, E. Z. (February 1989). Emotions and emotional communication. *American Psychologist, 44*(2), 112–119.

Turkington, C. (1987). Special talents. *Psychology Today, 21*(9), 42–46.

Tschann, J. M., Johnston, J. R., & Wallerstein, J. D. (November 1989). Resources, stressors, and attachment as predictors of adult adjustment after divorce: A longitudinal study. *Journal of Marriage and the Family, 51*, 1033–1046.

Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R., III. (1990). *Families, professionals and exceptionality: A special partnership* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Turnbull, C. M. (1972). *The mountain people*. New York: Simon & Schuster.

Uhlendberg, P., Cooneg, T., & Boyd, R. (1990). Divorce for women after midlife. *Journal of Gerontology, 45*(1), 53–61.

United Nations (1991). *Human development report, 1991*. New York: Oxford University Press.

U.S. Bureau of the Census. (1988). *Statistical Analysis of the U.S.: 1988*. Washington, DC: Government Printing Office.

U.S. Bureau of the Census. (1990). *Current Population Reports*. Series P–25, Nos. 519, 917.

U.S. Department of Commerce. (1987). *Statistical Abstract of the U.S.: 1987*. Washington, DC.

U.S. Department of Commerce. (1990). *Statistical Abstract of the U.S.: 1990*. Washington, DC.

U.S. Department of Health and Human Services. (1983). Regulations on the protection of human subjects. *45CFR, 46*, Subparts A & D.

U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, Bureau of the Census (September 1993). *We the American elderly*, p. 7.

U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, Bureau of the Census (November 1993). *Racial and ethnic diversity of America's elderly population*, pp. 1–8.

Uzgiris, I. C. (1984). Imitation in infancy: Its interpersonal aspects. In M. Perlmutter (Ed.), Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 17. Parent-child interaction and parent-child relations. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vachon, M. (1986). A comparison of the impact of breast cancer and bereavement: Personality, social support, and adaptation. In S. Hobfoll (Ed.). *Stress, social support, and women*. Washington, DC: Hemisphere.

Vaillant, G. (September 1977). The climb to maturity: How the best and brightest came of age. *Psychology Today*, p.34ff.

Van Baal, J. (1966). *Dema: Description and analysis of Marind Anim culture, South New Guinea*. The Hague: Martinus Nijhoff.

Vandell, D. L., & Corasaniti, M. A. (Fall 1990). Child care and the family: Complex contributions to child development. *New Directions for Child Development, 49*, 23–38.

Vandell, D. L., & Wilson, C. S. (1987). Infants' interactions with mother, sibling and peer: Contrasts and relations between interaction systems. *Child Development, 58*, 176–186.

Vasta, R. (1982). Physical child abuse: A dual-component analysis. *Developmental Review, 2*, 125–149.

Verma, I. M. (November 1990). Gene therapy. *Scientific American*, pp. 68–84.

Visher, E., & Visher, J. (1983). Stepparenting: Blending families. In H. McCubbin & C. Figley (Eds.), *Stress and the family* (Vol. 1). New York: Brunner/Mazel.

Voda, A. (1982). Menopausal hot flash. In A. Voda, M. Dinnerstein, & S. O'Donnell (Eds.), *Changing perspectives on menopause*. Austin: University of Texas Press.

Vogel, J.M. (1989). *Shifting perspectives on the role of reversal errors in reading disability*. Paper presented at the April meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City.

von Hofsten, C. (1989). Motor development as the development of systems: comments on the special section. *Developmental Psychology, 25*(6), 950–953.

Vorhees, C., & Mollnow, E. (1987). Behavioral teratogenesis. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed.). New York: Wiley.

Vulliamy, D. G. (1973). *The newborn child* (3rd ed.). Edinburgh: Churchill Livingstone.

Vygotsky, L. S. (1956). *Selected psychological investigations*. Moscow: Izdstel'sto Akademii Pedagogicheskikh Nauk SSR.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press (Originally published 1934).

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher paychological processes. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.) and N. Minick (Trans.), *The collected works of L. S. Vygotsky*, vol.1: Problems of general psychology (pp. 37–285). New York: Plenum. (Original work published in 1934).

Wagner, R. C., & Torgerson, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101*, 192–212.

Walford, R. L. (1983). *Maximum lifespan*. New York: Norton.

Walker, L., & Wallston, B. (1985). Social adaptation: A review of dual earner family literature. In L. L'Abate (Ed.), *The handbook of family psychology and therapy* (pp. 698–740). Homewood, IL: Dorsey.

Wallace, P., & Gotlib, I. (1990). Marital adjustment during the transition to parenthood: Stability and predictors of change. *Journal of Marriage and the Family, 52*, 21–29.

Wallerstein, J., & Blakeslee, S. (1989). *Second chances: Men, women, and children a decade after divorce*. Ticknor & Fields.

Wallerstein, J., Corbin, S. B., & Lewis, J. M. (1988). Children of divorce: A ten-year study. In E. M. Hetherington & J. Arasteh (Eds.), *Impact of divorce, single-parenting, and stepparenting on children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wallis, C. (September 10, 1984). The new origins on life. *Time*, pp. 46–50, 52–53.

Walls, C. T. (Summer 1992). The role of the church and family support in the lives of older African Americans. *Generations*, 33–36.

Walsh, B. T. (1988). Antidepressants and bulimia: Where are we? *International Journal of Eating Disorders, 7*, 421–423.

Ware, N., & Steckler, N. (1983). Choosing a science major: The experience of women and men. *Women's Studies Quarterly, 11*, 12–15.

Ware, P. (1992). Anger and occupational well-being. Psychology and Aging, 7(1), 37–45.

Wass, H., & Corr C. A. (1984). *Childhood and death*. Washington, DC: Hemisphere.

Waterlow, J. C. (1994). Causes and mechanisms of linear growth retardation (stunting). *European Journal of Clinical Nutrition, 48* (Supplement 1), s1–4.

Waterman, A. S. (1985). Identity in the context of adolescent psychology. *New Directions for Child Development, 30*, 5–24.

Waters, E. (1978). The reliability and stability of individual differences in infant-mother attachment. *Child Development, 49*, 483–494.

Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development, 50*, 821–829.

Watkins, S. C., Menken, J. A., & Bongaarts, J. (1987). Demographic foundations of family change. *American Sociological Review, 52*, 346–358.

Watson, G. (1957). Some personality differences in children related to strict or permissive parental discipline. *Journal of Psychology, 44*, 227–249.

Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology, 3*, 1–14.

Watson, J. D., & Crick, F. H. C. (1953). Molecular structure of nucleic acids. *Nature, 171*, 737–738.

Watson, J. S. (1972). Smiling, cooing, and «the game.» *Merrill-Palmer Quarterly, 18*, 323–339.

Watson, J. S., & Ramey, C. T. (1972). Reactions to response-contingent stimulation in early infancy. Merrill-Palmer Quarterly, 18, 219–227.

Watson-Gegeo, K. A., & Gegeo, D. W. (1989) The role of sibling interaction in child socialization. In P. Zukow (Ed.), *Sibling interaction across cultures: Theoretical and methodological issues*. New York: Springer-Verlag.

Weber, R. A., Levitt, M. J., & Clark, M. C. (1986). Individual variation in attachment security and strange situation behavior: The role of maternal and infant temperament. *Child Development, 37*, 56–65.

Wechsler, D. (1974). *Wechsler Intelligence Scale for Children — Revised*. New York: Psychological Corporation.

Weg, R. (1983). Changing physiology of aging. In D. W. Woodruff & J. E. Bearon (Eds.), *Aging: Scientific perspectives and social issues*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Weg, R. B. (1989). Sensuality/sexuality of the middle years. In S. Hunter & M. Sundel. *Midlife myths: Issues, findings, and practice implications* (pp. 31–47). Newbury Park, CF: Sage.

Weikart, D. P., Regers, L., & Adcock, C. (1971). *The cognitively oriented curriculum* (ERIC-NAEYC publication in early childhood education). Urbana: University of Illinois Press.

Weikart, D. P., et al. (1984). *Changed lives: The effects of the Perry Preschool Program on youth through age 19*. Ypsilanti, MI: High/Scope Foundation.

Weinberg, R. A. (1989). Intelligence and IQ: Lendmark issues and great debates. *American Psychologist, 44*, 98–104.

Weinraub, V., Clemens, L. P., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E., & Myers, B. (1984). The development of sex role stereotypes in the third year: Relationships to gender labeling, gender identity, sex-typed toy preference and family characteristics. *Child Development, 55*, 1493–1503.

Wienstein, C. S. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology, 42*, 493–525.

Weinstein, G., & Alschuler, A. (1985). Educating and counseling for self-knowledge development. *Journal of Counseling and Development, 4*, 19–25.

Weisfeld, G. E., & Billings, R.L. (1988). Observations on adolescence. In K. B. MacDonald (Ed.), *Sociobiological perspectives on human development*. New York: Springer-Verlag.

Weisman, A. D. (1972). *On dying and denying: A psychiatric study of terminality*. New York: Behavioral Publications.

Weiss, R. S. (1987). On the current state of the American family. *Journal of Family Issues, 8*, 464–467.

Weith, M. E. (February 1994). Elder abuse: A national tragedy. *FBI Law Enforcement Bulletin*, pp. 24–26.

Welles-Nystrom, B. (Summer 1988). Parenthood and infancy in Sweden. In R. A. LeVine, P. M. Miller, & M. M. West (Eds.), *New Directions for Child Development, 40. Parental behavior in diverse societies* (pp. 75–78).

Werner, E. E. (1979). *Cross-cultural child development*. Monterey, CA: Brooks/Coie.

Werner, E. E. (1989a). Children of the garden isiand. *Scientific American, 260*(4), 106–111.

Werner, E. E. (1989b). High-risk chiidren in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*, 72–81.

Wershow, H. J. (Ed.). (1981). *Controversial issues in gerontology*. New York: Springer.

Westinghouse Learning Corporation. (1969). *The impact of Head Start: An evaluation of the effects of Head Start experience on children's cognitive and affective development*. Coiumbus: Westinghouse Learning Corporation, Ohio State University.

Wheeier, D. (1994). Preterm birth prevention. *Journal of Nurse-Midwifery, 39*, 2 (Suppiement), 66s–80s.

Whitbourne, S. K. (1986a). *The me I know: A study of adult development*. New York: Springer-Verlag.

Whitbourne, S. K. (1986b). *Adult development* (2nd ed.). New York: Praeger.

Whitbourne, S. K. (1987). Personality deveiopment in adulthood and old age: Relationships among identity style, heaith, and weil-being. In K. W.Schaie & C. Eisdorfer (Eds.), *Annual review of gerontology and geriatrics* (Vol.7). New York: Springer.

Whitbourne, S. K. (February 20, 1991). *Adult development: Life span perspective*. Talk given at the Human Development Colloquium Series, University of Massachusetts, Amherst.

White, B. L. (1971). *Human infants: Experience and psychological development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

White, B. L. (1975). *The first three years of life. Englewood Cliffs*, NJ: Prentice Haii.

White, B. L. (1988). Educating the infant and toddler. Lexington, MA: Lexington Books.

White, B. L., & Held, R. (1966). Plasticity of sensorimotor development in the human infant. In J. F. Rosenbiith & W. Aiiinsmith (Eds.), *Causes of behavior: Readings in child development and educational psychology*. Boston: Aiiyn & Bacon.

White, B. L., & Watts, J. (1973). *Experience and environment: Major influences on the deveiopment of the young child*. Englewood Ciiffs, NJ: Prentice Hall.

White, K. J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young chiidren's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology, 28*(5), 933–940.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychologicai Review, 66*, 297–333.

Whitehurst, F. L., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*, 552–559.

Whiteside, M. F. (1989). Family rituals as a key to kinship connections in remarried families. *Family Reiations, 38*, 34–39.

Whiting, B. B. (Ed.). (1963). *Six cultures: Studies of child rearing*. New York: Wiiey.

Whiting, B. B., & Edwards, C.P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whiting, B. B., & Shiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures: A psychocultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wildhoim, O. (1985). Epidemiology of premenstrual tension syndrome and primary dysmenorrhea. In M. Y. Dawood, J. L. McGuire, and L. M. Demers (Eds.). *Premenstrual syndrome and dysmenorrhea*. Baltimore, MD: Urban and Schwartzenberg.

Wiikie, J. R., Ratcliff, K. S., & Ferree, M. M. (November 1992). Famiiy division of iabor and marital satisfaction among two-earner married couples. Paper presented at the annual conference of the Nationai Counci on Famiiy Reiations, Orlando, FL.

Wiiliams, D. R. (1992). Social structure and the health behavior of blacks. In K. W. Schaie, D. Blazer, & J. S. House (Eds.), *Aging, heaith behaviors, and health outcomes* (pp. 59–63). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Williams, F. (1970). Some preliminaries and prospects. In F. Williams (Ed.), *Language and poverty*. Chicago: Markham.

Wiiliams, H. G. (1983). *Perceptual and motor development*. Engiewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Williams, J. D., & Jacoby, A. P. (1989). The effects of premarital heterosexuai and homosexual experience on dating and marriage desirability. *Journal of Marriage and the Family, 51*, 489–497.

Williams, J. E., Bennett, S. M., & Best, D. (1975). Awareness and expression of sex stereotypes in young chiidren. *Developmental Psychology, 5*(2), 635–642.

Wiiiis, S. (1985). Towards an educational psychology of the older adult learner: Inteilectual and cognitive bases. In J Birren & W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.

Wiilis, S. (1990). Introduction to the speciai section on cognitive training in iater adulthood. *Developmental Psychoiogy*, 26, 875–878.

Wiliis, S. L. (1989). Adult intelligence. In S. Hunter & M. Sundel (Eds.), *Midlife myths: Issues, findings, and practice implications* (pp. 97–112). Newbury Park, CA: Sage.

Wiilis, S., & Nesselroade, C. (1990). Long-term effects of fluid ability training in oid-old age. *Developmental Psychology, 26*, 905–910.

Wilison, J. R. (May 1990). Scientific advances, societal trends and the education and practice of obstetrician-gynecologists. *American Journal of Obstetrics and Gynecology, 162*(5).

Wiison, E.O. (1975). *Sociobiology, the new synthesis*. Cambridge, MA: Balknap Press of Harvard University Press.

Winch, R.F. (1958). As quoted in B. I. Murstein (1980). Mate selection in the 1970s. *Journal of Marriage and the Famiiy, 42*, 777–789.

Winick, M. M & Brasel, A. (1977). Early manipulation and subsequent brain deveiopment. *Annals of the New York Academy of Sciences, 300*, 280–282.

Winn, M. (1983). *The piug-in drug* (2nd ed.). New York: Viking.

Winner, E. (1986). Where pelicans kiss seeds. *Psychology Today, 8*, 25035.

Winsborough, H. H. (1980). A demographic approach to the iife-cycle. In K. W. Back (Ed.), *Life course: Integrative theories and exemplary populations* (pp. 250–282). Washington, DC: American Sociological Association.

Witters, W., & Venturelli, P. (1988). *Drugs and society* (2nd ed.). Boston: Jones & Bartiett.

Wojahn, E. (November 1983). A new wrinkle in retirement poiicies. INC., "174–178. Boston: *INC* Publishing Company.

Wolfe, D. A., Wolfe, V.V., & Best, C. L. (1988). Child victims of sexuai abuse. In V. B. VanHasseit, R. L. Morrison, A. S. Beliack, & M. Herson (Eds.), *Handbook of family violence*. New York: Pienum.

Wolfenstein, M. (1951). The emergence of fun morality. *Journai of Social Issues, 7*(4), 15–25.

Woifenstein, M. (1955). Fun moraiity: An anaiysis of recent American child-training literature. In M. Mead & M. Wolfenstein (Eds.), *Childhood in contemporary cultures* (pp. 168–178). Chicago: University of Chicago Press.

Wolff, P. (1966). The causes, controis, and organization of behavior in the neonate. *Psychoiogicai Issues*, 5 (No.1, Monograph 17).

Woipe, J., Salter, A., & Reyna, L. J. (Eds.). (1964). *The conditioning therapies: The chaiienge in psychotherapy*. New York: Hoit, Rinehart & Winston.

Women's Reentry Project. (1981). *Obtaining a degree: Alternative options for reentry women*. Washington, DC: Project on the Status and Education of Women.

Woodcock, L. P. (1941). *The life and ways of the two-year-oid*. New York: Basic Books.

Worden, J. W. (1982). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. New York: Springer.

Wright, B. (1983). *Physical disability: A psychological approach* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Wright, J., & Huston, A. (1983). A matter of form: Potentials of television for young viewers. *American Psychologist, 38*, 835–843.

Wurtman, R. J. (1979). Symposium of choiine and reiated substances in nerve and mental diseases. Tucson, AZ. (Reported by H. M. Schmeck *in New York Times*, January 9, 1979, p. Clff.)

Wyatt, P. R. (1985). Chorionic biopsy and intereased anxiety. *The Lancet*, 2, 1312–1313.

Wyden, B. (December 7, 1971). Growth: 45 cruciai months. *Life*, p. 93ff.

Yankelovich, D. (1981). *New rules: Searching for self-fulfillment in a world turned upside-down*. New York: Random House.

Yarrow, L. J., Rubenstein, J. L., Pedersen, F. A., & Jankowski, J. J. (1972). Dimensions of early stimulation and their differential effects on infant deveiopment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 18, 205–218.

Yonas, A., & Owsley, C. (1987). Development of visual space perception. In P. Salapatek & L. Cohen (Eds.), *Handbook of infant perception* (Vol.2, pp. 80–122). New York: Academic Press.

Youcha, G. (December 1982). Life before birth. *Science Digest, 90*(12), 46–53.

Young, D. (1982). Changing childbirth: Family birth in the hospital. Rochester, NY: Childbirth Graphics.

Young, K. T. (1990). American conceptions of infant development from 1955 to 1984: What the experts are telling parents. Child Development, 61, 17–28.

Youniss, J., & Ketterlinus, R. D. (1987). Communication and connectedness in mother and father adoiescent relationships. Journal of Youth and Adoiescence, 265–280.

Zahn-Waxler, C., & Smith, K. D. (1992). The development of prosocial behabior. In V. B. Van Hasselt & M.Hersen (Eds.), Handbook of social development: A iifespan perspective (pp. 229–255). New York Plenum.

Zahn-Waxier, C., et al. (1992). Development of concern for others. Developmental Psychoiogy, 28(1), 126–136.

Zajonc, R. B., & Hall, E. (February 1986). Mining new gold from old research. Psychology Today, pp. 46–51.

Zajonc, R. B., Markus, G. B. (1975). Birth order and intellectual development. Psychological Review, 82, 74–88.

Zaporozlets, A. V., & Elkonin, D. B. (Eds.). (1971). The psychology of preschool chiidren. Cambridge, MA: MIT Press.

Zarit, S. H., Orr, N. K., & Zarit, J. N. (1985). The hidden victims of Alzheimer's disease: Famiiies under stress. New York: New York University Press.

Zeinick, M., & Kanter, J. F. (1977). Sexual and contraceptive experience of young unmarried women in the United States, 1976 and 1971. Family Planning Perspectives, 9, 55–71.

Zeskind, P. S., & Ramey, C. T. (1978). Fetal malnutrition: An experimental study of its consequences on infant development in two caregiving environments. Child Development, 49, 1155–1162.

Ziii, N. (1991). U.S. children and their families: Current conditions and recent trends, 1989. Newsletter of the Society Research in Child Development, pp. 1–3.

Zuravin, S. (1985). Housing and maltreatment: Is there a connection? Chiidren Today, 14(6), 8–13.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Б

Г

Д

Е

Ж

Л

Н

О

П

Р

С

Т

У

Ф

Х

Ц

Ч

Ш

Щ

Э

Ю

Я

Грэйс Крайг – профессор психологии (университет штата Массачусетс)

Предлагаемая книга выдержала в США семь изданий. На сегодня это один из лучших и известнейших учебников по психологии развития, выход которого на русском языке призван восполнить те пробелы, которые существуют в отечественной психологической литературе по этой теме. Книга состоит из десяти частей, в которых подробно освещаются: общие проблемы и методы исследования в психологии развития; психология ребенка до и после рождения, в первые два года жизни, в период от двух до шести лет; психологические закономерности развития человека в периоды детства, отрочества, юношества, взрослого состояния и старости, рассматриваются вопросы психологии умирания и смерти. Тщательная продуманность композиционной структуры, энциклопедический охват и четкость изложения материала делают эту книгу чрезвычайно полезным и удобным инструментом освоения современной психологии развития.
Книга рассчитана на психологов, педагогов, социологов, социальных работников.

«До настоящего времени на русском языке не издавалось ни одного учебника, в котором бы столь полно, широко и систематично рассматривалось развитие человека на протяжении всей жизни, причем с единой концептуальной позиции. Учебник Грэйс Крайг отличают строгая структура, хорошая организация текста и иллюстраций, удобный справочный аппарат, простота и ясность стиля изложения. Все это делает его доступным не только для студентов вузов, но и для всех, кто по роду своей работы или в силу жизненных обстоятельств хочет существенно пополнить свои знания в области развития человека.»

А. А. Алексеев, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической и возрастной психологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена

ISBN 5-314-00128-4